I 3994

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

7

ANUL XVII

IULIE, 1968

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVII • IULIE • 1968 • Nr. 7

97

- IUL. 2005

- 1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNĂRU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție* ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef* ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

3994.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

7

ANUL XVII 1963

IULIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

ȘTEFAN STOIAN : Constatări privind profilul spiritual al tineretului nostru . . . 3
CONSTANTIN RUSU : Contribuții la determinarea structurii sistemului de științe pedagogice 18
GEORGETA MUNTEANU : Rolul algoritmilor didactici în învățământul programat 27
GHEORGHE NICOLAE : Cunoașterea vocabularului, condiție a însușirii cunoștințelor 41
P. M. ERDNIEV : Metoda contrapunerii și utilizarea ei la lecțiile de matematică 51
GRIGORE ȘARLĂU : Legătura dintre rapiditate și calitățile citirii și scrierii la elevii claselor I—IV 61

DIN PRACTICA ȘCOLII NOASTRE
— Cercurile de pionieri și elevi —

ROMEO DĂSCĂLESCU : Valențele educative ale activității în cercuri . . . 72
CREȚU TINCA : Elemente de gîndire tehnică în rezultatele unor activități pionierești 74
PAVEL FEJÉR : Cercul radio 81
TIBERIU BOȘCAIU : Cineclubul elevilor din Oțelul Roșu 85
ION DRAGU, MIRCEA IONESCU : Cercul de automobilism 88
VSEVOLOD SURJICOV : Caracterul instructiv-educativ al filateliei 90

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

ION RADU : Fișa psiho-pedagogică a elevului 97
INOCENȚIU MĂCĂREANU : Folosirea tabloului de fetru la lecțiile de limba franceză 102

DOCUMENTAR PEDAGOGIC

MIHAI GHIVIRIGĂ, VALENTINA FILIPESCU : Orientarea profesională în Iugoslavia 109

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

REA-SILVIA BĂRBULEANU, MEDEEA-GEORGETA BUNESCU : Simpozionul național de pedagogie cu tema „Perspectivele școlii și ale educației în societatea socialistă" 113
ȘTEFAN COSTEA : Pentru o școală nouă — profesori noi (Pe marginea Colocviului național francez de la Amiens) 115

RECENZII

GHEORGHE SIRETEANU : Reflecții asupra unor lucrări privind ridicarea eficienței învățământului în clasele I—IV 117
* * * Formarea unor noțiuni de filozofie la elevii de liceu — sub redacția Vasile Bunescu (Ion Verdeș) 124
GH. PÎRNUȚĂ, ION T. RADU, I. LUPU : Învățământul în Muscel în secolele XVII-XIX (Ion Orghidan) 127

10063

СОДЕРЖАНИЕ

Станчу Стоян, О духовном профиле нашей молодёжи * *Константин Руссу*, К определению структуры системы педагогических наук * *Джорджета Мунтяну*, Роль алгоритмов в программированном обучении * *Георге Николае*, Владение словарём — условие усвоения знаний * *П. М. Эрдниев*, Сопоставление и его применение на уроках математики * *Григоре Шарлэу*, Связь между скоростью и качеством чтения и письма у учащихся I—IV классов * *Ромео Дэскэлеску*, О воспитательной валентности кружковой деятельности * *Тинка Крецу*, Элементы технического мышления в результатах пионерской деятельности * *Павел Фейер*, Кружок радиолюб телей * *Тиберий Бошкаю*, Киноклуб учащихся в Оцелул Рошу * *Ион Драгу, Мирча Ионеску*, Кружок автолюбителей * *Всеволод Суржиков*, Учебно-воспитательный характер филателии * *Ион Раду*, Психо-педагогическая карточка учащегося * *Иноченциу Мэкэряну*, Применение фланелеграфа на уроках французского языка * *Михай Гивиригэ, Валентина Филипеску*: Профессиональная ориентация в Югославии * *Реа-Сильвия Бэрбуляну, Медея-Джорджета Бунеску*, Педагогический симпозиум на тему „Перспективы школы и воспитания в социалистическом обществе" * *Штефан Костя*, Для новой школы — новые учителя (О Национальном французском коллоквиуме в Амиене) * *Георге Сиретяну*, О некоторых исследованиях * Формирование философских понятий в лицее. Под ред. *В. Бунеску (Ион Вердеш)* * *Г. Пырнуцэ, Ион Т. Раду, И. Лупу*, Образование в Мусчеле в XVII — XIX вв. *(Ион Оргидан)*.

SOMMAIRE

Stanciu Stoian, Recherches concernant le profil spirituel de la jeunesse roumaine ✲ *Constantin Rusu*, Contributions á la détermination de la structure du système des sciences pédagogiques ✲ *Georgeta Munteanu*, Le rôle des algorythmes didactiques dans l'enseignement programmé ✲ *Gheorghe Nicolae*, La compréhension du vocabulaire, condition de l'acquisition des connaissances ✲ *P. M. Erdniev*, La méthode des contreparties et son emploi dans les classes de mathématiques ✲ *Grigore Şarlău*, Le rapport d'entre la rapidité et les qualités de la lecture et de l'écriture chez les élèves des classes primaires I-ère — IV-e ✲ *Romeo Dăscălescu*, Valences éducatives de l'activité dans les cercles ✲ *Tinca Creţu*, Éléments de la pensée technique dans les résultats de certaines activités des pionniers ✲ *Pavel Fejer*, Le cercle des sansfilistes amateurs ✲ *Tiberiu Boşcaiu*, Le ciné-club des élèves de Oţelul Roşu ✲ *Ion Dragu, Mircea Ionescu*, Le cercle d'automobilisme ✲ *Vsevolod Surjicov*, Le caractère instructif et éducatif de la philatélie ✲ *Ion Radu*, La fiche psychopédagogique de l'élève ✲ *Inocenţiu Măcăreanu*, L'utilisation du tableau de feutre dans les classes de francais ✲ *Mihai Ghivirigă, Valentina Filipescu*, L'orientation professionnelle en Yougoslavie ✲ *Rea-Silvia Bărbuleanu, Medeea-Georgeta Bunescu*, Le symposion national de pédagogie ayant pour thème „Les perspectives de l'école et de l'éducation dans la société socialiste" ✲ *Ştefan Costea*, Pour une école nouvelle — des professeurs nouveaux (En marge du Colloque national français d'Amiens) ✲ *Gheorghe Sireteanu*, Réflexions au sujet de certaines recherches ✲ La formation de certaines notions de philosophie chez les élèves des lycées — sous la rédaction de *Vasile Bunescu (Ion Verdeş)* ✲ *Gh. Pîrnuţă, Ion T. Radu, I. Lupu*, L'enseignement dans le département de Muscel aux XVII-e — XIX-e siècles *(Ion Orghidan)*.

CONTENTS

Stanciu Stoian, A Research Regarding the Spiritual Profile of Our Youth ✲ *Constantin Rusu*, Contributions to the Determination of the Structure of the Educational Sciences System ✲ *Georgeta Munteanu*, The Role of the Didactic Algoritms in the Programmed Instruction ✲ *Gheorghe Nicolae*, The Knowledge of the Vocabulary — Condition for the Assimilation of Knowledge ✲ *P. M. Erdniev*, The Counterpart Method and its Use at the Mathematics Classes ✲ *Grigore Şarlău*, The Link Betwenn Rapidity and the Qualities of the I—IV Form Pupils' Reading and Writing ✲ *Romeo Dăscălescu*, The Educational Possibilities of the Group Activity ✲ *Tinca Creţu*, The Elements of Technical Thought in the Results of Pioneers, Activities ✲ *Pavel Fejer*, The Radio Circle ✲ *Tiberiu Boşcaiu*, The Pupils' Cinema Club at the Oţelul Roşu ✲ *Ion Dragu, Mircea Ionescu*, The Motoring Club ✲ *Vsevolod Surjicov*, The Educational Character of Philately ✲ *Ion Radu*, The Psycho-Educational Card of the Pupil ✲ *Inocenţiu Măcăreanu*, Using the Flanel Board at the French Language Lessons ✲ *Mihai Ghivirigă, Valentina Filipescu*, Professional Guidance in Iugoslavia ✲ *Rea-Silvia Bărbuleanu, Medeea-Georgeta Bunescu*, The National Symposium of Education „The School and Education Perspectives in the Socialist Society" ✲ *Ştefan Costea*, New Teachers for a New School (Comments on the National French Conference from Amiens) ✲ *George Sireteanu*, Reflections on Some Researches ✲ Developing Some Philosophical Notions at the High School Pupils — edited by *Vasile Bunescu (Ion Verdeş)* ✲ *Gh. Pîrnuţă, Ion T. Radu, I. Lupu*, Education in Muscel in the XVII—XIX C. *(Ion Orghidan)*.

Constatări privind profilul spiritual al tineretului nostru

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN

Despre tineret cu greu se pot formula judecăţi definitive. În primul rînd, pentru că e vorba de tineret, adică despre o vîrstă cînd structura psihicului uman se caracterizează prin mobilitate, ca să nu zicem prin relativă instabilitate. În al doilea rînd, pentru că aria problemelor ce se ridică în legătură cu el e imensă şi variată. În realitate, ori de cîte ori se întreprind cercetări în acest domeniu, nu se pot aborda efectiv decît „aspecte" ale problematicii generale, unele aspecte. Şi mai este un al treilea motiv de scepticism : metoda.

Metoda folosită de obicei în asemenea investigaţii este, după cum se ştie, ancheta. Pe aceasta am folosit-o şi noi. Metoda anchetelor este însă, după cum ştim, pusă sub serioase semne de întrebare, chiar de cei ce o folosesc în mod curent. În fond aci se lucrează cu opinii exprimate şi, aşa cum s-a arătat nu o dată, „avînd temeinice motive să credem în sinceritatea şi chiar în profunzimea răspunsurilor, în marea majoritate a cazurilor, nu trebuie să trecem cu vederea că un oarecare număr dintre acestea trebuie să fie suspectate de sinceritate şi convenţionalitate".[1] În ultimele două decenii, se fac eforturi, cu rezultate remarcabile uneori, de îmbunătăţire a metodei anchetelor şi există speranţe că acestea vor fi, cum spune un specialist, „utilizate cu discernămînt din ce în ce mai mare".[2]

Pentru cercetarea noastră, noi ne-am limitat investigaţiile la tineretul şcolar din ultimele clase ale şcolii medii, reprezentat prin cîteva licee (Bucureşti, Cluj, Ploieşti, Galaţi, Tg. Fierbinţi).* Am ţinut ca aria cercetărilor să fie cît mai largă cu putinţă şi totodată de nivele sociale de urbanizare cît mai variate. Tg. Fierbinţi este chiar o aşezare precumpănitor rurală.

Metoda folosită : ancheta pe bază de chestionar. Am formulat zece întrebări, care solicită răspuns spontan, din cîteva obiecte de învăţămînt, pe care le-am socotit mai capabile să ne dezvăluie ceva pentru tema aleasă.

---

[1] Jean Stoetzel, *L'étude experimentale des opinions*, Paris P.U.F., 1943, p. 14.

[2] C. A. Moser, *Metodele de anchetă* (trad.), Bucureşti, 1967, p. 445.

* Ne-au ajutat în această muncă tovarăşa Anca Miron, asistent universitar şi tovarăşele doctorande: Ermona Zaharian, Maria Taiban şi Camelia, Roşculeţ-Constantinescu, cărora ţinem să le mulţumim.

Aceste întrebări sînt următoarele: indicați 10 noțiuni din domeniul matematicilor care vă vin acum în minte; 10 noțiuni de fizică; 10 noțiuni de geografie, privind geografia României; 10 noțiuni de geografie, privind geografia întregului glob pămîntesc; 10 momente istorice din istoria patriei; 10 momente din istoria universală; 10 opere literare din literatura română; 10 opere literare din literatura universală; 10 poezii patriotice românești; 10 cuvinte care vă vin acum în minte în legătură cu cuvîntul „patrie".

După cum se poate observa, întrebările pot fi gîndite oarecum într-un sistem care să acopere pregătirea de cultură generală a elevilor, cu accent pe științele social-umaniste, precum și pe urmărirea măsurii în care tineretul se încadrează în realitățile culturale ale patriei și ale umanității. Întrebările au fost puse în clasă și răspunsurile s-au dat pe loc sub controlul celui ce întreba. S-a răspuns de asemenea treptat, după fiecare întrebare. Timpul acordat pentru fiecare răspuns n-a fost riguros egal, dar în genere el a fost de cinci minute.

În orice anchetă de felul acesta investigația îmbracă un caracter experimental, fiecare întrebare avînd menirea să testeze asupra unui ansamblu faptic.

Legea statistică a numerelor mari ne-ar cere ca, într-o problemă, un individ să fie chestionat de un mare număr de ori și pe o perioadă de timp îndelungată. Preferințele colectivului pentru colectiv sînt mai probabile, vrem să spunem posibile de „probat" sau de verificat, tocmai pentru că aci legile statisticii sînt mai ușor satisfăcute. Concentrarea sau dispersarea răspunsurilor indică gradul în care eșantionul cercetat e mai mult sau mai puțin structurat. Testarea e valabilă, evident, pentru eșantion și mai puțin pentru fiecare individ în parte. Ea este foarte importantă și pentru individ, în măsura în care acesta continuă să trăiască în mediul respectiv.

În cercetarea noastră, după cum vom vedea, concentrarea de care vorbim s-a dovedit destul de diferită, de la un liceu la altul, iar în cadrul aceluiași liceu de la un obiect de învățămînt la altul. Pe lîngă aceasta, în cadrul fiecărui grup sau sumă de răspunsuri se observă tendința de formare a unui nucleu integrator. E de presupus că acest nucleu nu e lipsit de funcții demne de reținut, atît ca forță de atracție, cît și ca pîrghie de ridicare a nivelului grupului în întregul lui.

În tabloul recapitulativ (vezi p. 5) observăm că noțiunile exprimate pot fi împărtite ca frecvență în trei:

a. Noțiuni cu frecvența foarte mare: 119 noțiuni (2,2% din totalul noțiunilor pomenite pentru toate obiectele), menționate pe ansamblu de 7 607 ori (42,4%). Ele formează în gîndirea celor cercetați un fel de nucleu intelectual, care exprimă oarecum calitatea și nivelul grupului cercetat din acest punct de vedere. În intenția noastră a fost să limităm numărul acestor noțiuni la 10, însă întrucît cu aceeași frecvență au apărut cîte 2 sau chiar 3 noțiuni, am fost nevoiți să ridicăm numărul lor între 11—16.

b. Noțiuni cu frecvență medie: 2 736 noțiuni (52,2% din total), menționate pe ansamblu de 7 674 ori (42,8%). Acestea reprezintă un cîmp mai larg de noțiuni constitutive pentru gîndirea eșantionului cercetat, în care se exprimă desigur structura mai cuprinzătoare, fundalul pe care se proiectează nucleul.

c. Noțiuni cu frecvență mică: 2 426 (45,6% din total), menționate fiecare o singură dată; adică, pe ansamblu 2 426 mențiuni (14,8%). Ele reprezintă oarecum particularități individuale ale gîndirii subiecților cercetați.

Rezultă de aci o vădită tendință de axare a gîndirii pe un număr restrîns de noțiuni, care se adună într-un fel de nucleu noțional. În mod ideal, acest nucleu ar trebui să coincidă cu noțiunile de bază din programele de învățămînt. În fapt, lucrul acesta nu se întîmplă însă. Lipsa de concordanță indică măsura în care procesul de învățămînt nu-și atinge scopul sau măsura în care scopul n-a fost bine prospectat.

Unii psihologi — Piaget, de pildă [3] — ne vorbesc de structuri psihice și de tipuri de astfel de structuri (ca sumă de elemente, ca tot produs

[3] Jean Piaget, *Problema mecanismelor comune în științele despre om*, în *Sociologia Contemporană. Congresul de sociologie — Evian*, colecția *Teorie și metodă în științele sociale*, vol. V, Ed. politică, București, 1967, p. 26—57.

TABLOU RECAPITULATIV

privind frecvența noțiunilor date ca răspuns la chestionar

Nr. de ordine al întrebărilor din chestionar	Total		Cele aprox. 10 noțiuni cu frecvența cea mai mare			Restul noțiunilor cu frecvența de 2 și peste			Noțiuni pomenite o dată		
	Nr. noțiunilor	Frecvența lor	Nr.	Frecvența lor	%	Nr.	Frecvența lor	%	Nr.	Frecvența lor	%
I. Matematica	555	2008	12	611	30,5	379	1133	56,6	264	264	12,9
II. Fizica	738	1868	13	271	14,5	399	1275	68,3	322	329	17,2
III. Geografia României	679	2006	14	775	38,5	370	936	46,8	295	295	14,7
IV. Geografia Pământului	996	2472	14	703	28,4	398	1185	47,9	584	584	23,7
V. Istoria Patriei	287	2104	12	1357	64,5	134	669	31,5	78	78	4,0
VI. Istoria universală	390	1678	11	835	49,8	222	686	49,8	157	157	9,4
VII. Literatura română	358	1589	13	985	65,1	187	446	24.9	158	158	10.0
VIII. Literatura universală	360	645	12	198	30,7	137	225	35,2	222	222	34,1
IX. Poezii patriotice	351	1551	12	890	57,6	223	545	35,0	116	116	7,4
X. Patria	533	1606	16	772	49,7	287	574	35,9	230	230	14,4
Total:	5247	17527	129	7397	42,4	2736	7674	42,8	2426	2433	14,8

al părților). Piaget ne mai vorbește de o gîndire rațională, care caută adecvarea la real și de una simbolică, avînd funcția de satisfacere directă a dorințelor, prin subordonarea reprezentărilor către afectivitate. Noi credem că, sub imperiul acestor două tendințe și al mecanismelor psihice ce le însoțesc, ia naștere nucleul de care am pomenit, ca și sferele noționale structurate care-l înconjoară. Gîndirea rațională operează mai ales în științele naturii, cea simbolică în științele sociale.

Cele trei categorii de frecvență menționate de noi le-am putut analiza în cadrul a trei grupe de obiecte : matematică, fizică și geografie a patriei și a globului) ; istorie și literatură (a patriei și universală) ; noțiunea de „patrie" și literatură patriotică („poezii"). În acest cadru, procentul nucleului noțional cu frecvența cea mai mare se prezintă astfel : I. Matematică, fizică, geografie — 27,97% ; II. Istorie, literatură — 52,87% ; III. Noțiunea de „patrie" și literatură patriotică — 53,65%.

Această distribuție poate fi interpretată, desigur, diferit și relativitatea ei nu trebuie să fie pierdută din vedere. Cu această rezervă, putem nota cîteva reflexii.

a. O primă reflexie este în legătură cu faptul că nucleul cel mai strîns se centrează pe noțiunea generală de „patrie" și literatură patriotică. Lucrul acesta poate fi interpretat, în general, favorabil. Un nucleu noțional puternic axat pe această noțiune are, credem, și o importanță ideologică deosebită pentru educația tineretului în spirit patriotic. Ceva mai mult, faptul că între noțiunile citate cu o frecvență mare sînt noțiunile de „partid", „socialism", „luptă" sugerează ideea că în mintea elevilor noștri nu e vorba de patriotism în genere, ci de patriotism socialist.

Trebuie să arătăm însă și un aspect mai puțin pozitiv. Restul noțiunilor legate de noțiunea de patrie, cu frecvența de două noțiuni și peste, se prezintă cu asociații facile, familii de cuvinte (substantive și adjective) care spun prea puțin despre conținutul fondului noțional. Să însemne aceasta că educația patriotică în școală nu-și are încă un obiectiv (poate chiar un „obiect", în sensul larg al cuvîntului) precis ? Problema merită să fie analizată. Lipsa în această privință se compensează în parte cu ceea ce poate să acopere aci cultivarea gustului pentru poezia patriotică. E adevărat că aportul acesteia e mai mult de ordin emoțional, dar nu numai emoțional. La elevul adolescent (ca în cazul nostru) emoția se fixează în mod deosebit de imagini și idei, care o permanentizează.

Într-unul din eseurile sale antebelice, Mihai Ralea scrie : „Secolul al XVII-lea clasic a respectat tipul omului adult, în deplinătatea forțelor sale... J. J. Rousseau a descoperit, la sfîrșitul secolului al XVIII-lea, copilul... Creat în psihologie, copilul a început să intre și în literatură... Se poate spune că secolul al XX-lea a descoperit sufletul adolescentului".[4] Ce este însă caracteristic acestui suflet ? Fără îndoială că entuziasmul. Și nu entuziasmul gol, ci legat de idei și idealuri. Iar azi, în toată lumea, tineretul se entuziasmează cu deosebire de ideile de libertate, independență și demnitate umană și națională. Gustul pentru literatura patriotică se înscrie în acest context.

[4] Mihai Ralea, *Descoperirea adolescentului*, în *Scrieri din trecut*, București, E.S.P.L.A., 1956, p. 132.

Poeziile patriotice citate de elevi pot fi împărțite mai întîi în două: poezii ale căror autori aparțin literaturii antebelice și poezii din literatura postbelică, socialistă. Dintre poeții antebelici, în ordine descrescîndă, cei mai citați poeți sînt Vasile Alecsandri și Mihail Eminescu. Vasile Alecsandri este citat cu șase poezii, menționate de 408 ori (45,8%). Frecvența cea mai mare o au poeziile *Hora Unirii* și *Peneș Curcanul* (unirea și independența țării). Eminescu este menționat numai cu două poezii (*Ce-ți doresc eu ție, dulce Românie* și *Scrisoarea a III-a*), dar de 129 de ori (14,5%). Mesajul său e mai puțin emerit, dar mai adînc.

Mai sînt citați Grigore Alexandrescu *(Umbra lui Mircea la Cozia)* și G. Coșbuc *(Noi vrem pămînt)*.

Poeții postbelici citați mai des sînt: M. Beniuc, cu două poezii *(Patria* și *Partidului)* de 278 ori (31,3%) și Tudor Arghezi, cu poezia *1907* de 24 ori (2,7%). Faptul că elevii — sub îndrumarea profesorilor și desigur și a programei — au atît de mult în minte poezia lui Beniuc se datorește desigur și calităților estetice, dar și în mare măsură (poate în mai mare măsură) conținutului poeziei sale. G. Călinescu l-a caracterizat pe „toboșarul vremurilor noi" drept „un poet exemplar al construcției socialiste".[5] În afară de Beniuc și Arghezi, în răspunsurile la chestionarul nostru mai sînt menționați Maria Banuș, Dan Deșliu și G. Lesnea.

Din această scurtă analiză se poate vedea că, pentru educația patriotică a tineretului nostru școlar, literatura noastră clasică dispune de o gamă mult mai bogată și mai vie de note. În schimb, poezia postbelică are accente revoluționare mai evidente: 302 noțiuni (34%), față de numai 27 (3%). Chiar conținutul revoluționar e diferit. Cea mai des citată poezie cu conținut revoluționar (și nu chiar revoluționar) dinainte de război este *Noi vrem pămînt* a lui Coșbuc.

Așa cum am arătat mai sus, educația sentimentului patriotic, prin literatura patriotică, compensează în bună măsură un învățămînt sistematic axat pe un atare subiect, în sensul restrîns și ideologic al cuvîntului. Vedem însă că și fondul poetic pe care-l avem la dispoziție în acest sens ridică probleme. Cel mai reușit ca formă (deci și ca forță de atracție) aparține poeziei clasice; cel mai actual, din punct de vedere ideologic, aparține poeziei noi, dar acesta e și mai sărac și mai puțin realizat.

b. În ordine descrescîndă, nucleul de noțiuni cu frecvență mare, după cel analizat mai sus, privește grupa istorie-literatură. Dată fiind încărcătura ideologică deosebită, pe care o prezintă aceste obiecte de studiu, două ipoteze sînt de avansat aci: că, în general, factorul ideologic e mai eficient ca alți factori, în închegarea unui sistem de gîndire și a unei atitudini în acest domeniu; că, pe de altă parte, aceste obiecte pot da conținut concret ideologiei, în mare măsură, făcînd-o mai eficientă, în general, și din punct de vedere educativ, în special.

Să începem cu noțiunile de *istorie*. Pe acestea le-am putea împărți în trei: istoria politică, istoria mișcărilor sociale și istoria partidului.

Noțiunile de istorie politică frecvente atît în nucleul cu frecvență mare, cît și în rest, se referă mai ales la două idei mari din istoria patriei: unirea și independența. Unirea de sub Mihai Vodă Viteazul și cea de sub Cuza Vodă sînt pomenite și în nucleu și în rest. Cea de sub Cuza Vodă este pomenită și în nucleu și în rest; cea din 1918 numai în rest. În ce privește independența, actul cel mai des menționat este războiul din 1877, iar după el 23 August 1944.

În ce privește istoria mișcărilor speciale din istoria României, sînt menționate momente și figuri de luptători, avînd, în ordine descrescîndă, următoarea frecvență: momentul 1821 și Tudor Vladimirescu (129), Doja (122), răscoala din 1907 (115), Horia (110), revoluția din 1848 (140), Bobîlna (50).

[5] George Călinescu, *Cronicile optimistului*, E.P.L., București, 1964, p. 285.

Istoria partidului este prezentă de asemenea substanțial: înființarea partidului în 1921 (menționată de 109 ori), greva de la Griviția Roșie din 1933 (54 de ori). Dacă adunăm la un loc momentele din istoria mișcărilor sociale cu cele din istoria partidului (de cîte ori au fost menționate), se obține un procent de 61,1%, adică aproape două treimi.

În general, ceea ce se degajă din analiza răspunsurilor date de elevi merge destul de clar pe o linie patriotică și progresistă. Ideile de unitate națională, suveranitate, independență și socialism sînt de asemenea subliniate, ceea ce înseamnă — am putea spune — că programele au fost bine alcătuite și că profesorii au știut să le considere în cadrul liniei juste. Unele rezerve sînt totuși sugerate: figurile marilor voievozi, Ștefan, Mihai, Mircea, nu s-au bucurat de sufragiile meritate; lipsesc apoi cu totul momente culturale din istoria patriei, ca și personalități istorice care l-au ilustrat. La acest lucru credem că trebuie să reflectăm, cînd e vorba de conținutul învățămîntului într-o școală socialistă.

La istoria universală noțiunile menționate în răspunsurile la chestionar pot fi împărțite în trei: de istorie politică generală, momente revoluționare din istoria lumii și momente din istoria politică a socialismului și comunismului.

Mențiuni din istoria politică generală: războiul de 100 de ani (de 86 de ori), războiul de 30 de ani (de 80 de ori), Napoleon (de 37 de ori), primul război mondial (de 134 de ori), al doilea război mondial (de 113 ori); cinci momente, din cele 11 ale nucleului noțional, însumînd 350 de mențiuni din 835, adică 43,1%. Este de remarcat de asemenea, obsesia celor două războaie mondiale (deci și a istoriei contemporane). Istoria antică lipsește, dar nu și cea medievală. E un lucru care n-ar trebui poate să fie trecut cu vederea.

Momentele revoluționare din istoria omenirii menționate sînt: revoluția burgheză din Anglia (54), revoluția din Țările de Jos (24), revoluția franceză din 1789 (74), revoluția din 1848 (36), Marea Revoluție Socialistă din Octombrie (126), momente (revoluționare) din istoria socialismului și comunismului: Comuna din Paris (171), Marea Revoluție Socialistă din Octombrie (126). Dacă pe aceasta din urmă o adunăm la primul grup de momente revoluționare, procentul acestora se ridică la 37,5%, iar fără ea rămîne 22,5%; dacă o adăugăm la al doilea grup, acesta se ridică la 34,4%, iar ambele grupe la 56,9%.

Aruncînd și peste istoria universală o privire de ansamblu, putem spune că programele și munca profesorilor se dovedesc satisfăcătoare, dar și aci se evidențiază lipsuri. Nu sînt pomenite, de pildă, revoluția americană și nici momente importante din istoria culturală: marile descoperiri geografice, tiparul, unele figuri din istoria științei, ca Lavoisier, Mendeleev, Pasteur ș.a.m.d.

Observații asemănătoare putem face și în legătură cu *literatura*. În ce privește literatura română, testările întreprinse atestă mai întîi un puternic nucleu de noțiuni, opere și scriitori cu mare frecvență: 11 noțiuni din 390 au o frecvență de 65,1%, mai mare decît la toate celelalte obiecte de învățămînt. Acest lucru este, credem, elocvent pentru forța asociativă a noțiunilor de acest fel și deci și pentru educație. Aceasta cu atît mai mult, cu cît nucleul noțional respectiv nu este de regulă o rece asociație de idei, ci la natura sa intelectuală se adaugă un puternic element emotiv, făcînd din el o unitate psihică cu o structură permanentă și dinamică totodată. Pericolul e să nu devină prea permanentă. E o ipoteză. Este adevărat că, așa cum spune W. I. Beveridge, „un pericol de care trebuie mereu să ne păzim constă în faptul că, îndată ce formulăm o ipoteză, o afecțiune paternă începe să se interfereze cu observațiile, inter-

pretarea și judecata"[6]; ne îngăduim însă această extrapolare, întemeiați pe ideea că, oricît de relativă ar fi ea, procentul de 65,1% este de natură să ne permită o astfel de afirmare.

Din ancheta noastră tragem concluzia că tineretul cercetat citește și preferă romanul poeziei, iar ordinea de preferință este următoarea: pentru proză — Marin Preda (246), Mihail Sadoveanu (192), Titus Popovici (155), apoi Zaharia Stancu, Emil Galan, Aurel Baranga; pentru poezie, Tudor Arghezi, Mihai Beniuc, Maria Banuș. Procentual, proza este de zece ori mai citită.

Din cele 9 romane menționate mai des, 6 abordează viața satului și problemele acestuia, mai precis 716 menționări din 983 (73,4%); din 525, abordează socializarea agriculturii 74% din categoria respectivă, iar 191 (26%) viața satului dinainte de război. Numai trei romane, cu o frecvență de 7,3%, abordează viața urbană și industrială. Cărui fapt să atribuim această situație? Pentru a răspunde mai adecvat și deci mai convingător la această întrebare, ar trebui să procedăm și aci la o anchetă sistematică, științifică. În lipsa ei, ne-am mulțumit cu convorbiri în rîndurile tineretului și cu propriile noastre impresii din lectura lucrărilor citate. Credem că este destul adevăr în afirmarea ce se poate face că literatura „urbană" de la noi este mai puțin reușită în comparație cu literatura „rurală".

Lăsăm criticilor literari să lămurească problema, dacă și ei o socotesc ca atare. Noi ne mărginim să constatăm fenomenul: existența unei literaturi socialiste „urbane" de nivel inferior celei cu subiect rural, ceea ce pare un paradox într-o societate socialistă. Explicația? Poate că scriitorii noștri sînt obsedați mai mult de tradiția romanului, care pe această linie s-a dezvoltat în trecut. Tudor Vianu observă pe bună dreptate că, „acceptînd sarcinile vremii lor, cum e și firesc și util, pentru menținerea rolului lor social, scriitorii români de azi rămîn totuși credincioși tradițiilor literaturii lor".[7] Chiar romancieri din generația postbelică merg pe această linie tributară poporanismului și semănătorismului literar sau unui realism critic de gen Liviu Rebreanu. O altă explicație ar putea să fie faptul că, în construcția socialismului în țara noastră, socializarea agriculturii a pus probleme mai vii, cu conflicte ce se pretează la dramatizarea necesară unor romane, mai mult decît socializarea industriei. Poate că o literatură urbană, pentru a se dezvolta, are nevoie și de o altă optică estetică. Viziunea epicului globalizant, concret, se cere depășită și ea este depășită, după cît se pare, de scriitorul contemporan, indiferent de orientarea lui ideologică.

Indiferent de explicația ce se poate da, faptul nu poate fi contestat. Romancierii noștri sînt debitori în această privință marelui public cititor în general și școlii în special. Ei trebuie să dea romane bune pentru toate problemele vieții noastre, dar în primul rînd pentru avangarda urbană a vieții, în cazul nostru pentru viața orașului socialist și a omului său. Literatura bună este o experiență condensată de viață, filtrată prin sensibilitatea și gîndirea unui talent; pusă la îndemîna cititorului, ea este retrăită în același sens și spirit, ceea ce-i dă o forță educativă imensă și precisă. Nu ne este indiferent ce citește elevul nostru, cînd vrem să-l formăm pentru un anumit mod de viață.

---

[6] W. I. Beveridge, *Arta cercetării științifice*, Editura științifică, București, 1968, p. 77.

[7] Tudor Vianu, *Studii de literatură română*, E.S.P., București 1965, p. 559.

Ne putem da mai bine seama de orizontul și experiența spirituală a tineretului nostru, cultivată prin lecturile lui preferate, dacă trecem de la analiza lecturii lui din domeniul literaturii române în acela al literaturii universale. Răspunsurile la întrebarea a opta au încercat să ne dea material pentru aceasta. Aci am avut de la început o decepție destul de mare. Mulți elevi au lăsat loc alb în dreptul întrebării, aproximativ 20%, iar ceilalți, în bună măsură, au dat răspunsuri incomplete, inegale, greșite. Este cazul aci, credem, să ne punem serios o problemă privind situația din țările mari, în special din cele apusene, și situația de la noi. Literatura lor este, prin ea însăși, literatură universală (sau universalizată). Este un privilegiu, pe lîngă altele. Țările mici, a căror limbă nu e de circulație largă, universală, nu se bucură de un asemenea avantaj. Cetățenii lor ajung la luminile culturii universale învățînd limbi străine sau traducînd. Pentru literatura universală, în țara noastră s-a preconizat, în acest sens, un curs de literatură universală, în școala medie. El își găsește foarte bine o justificare în lumina celor arătate mai sus.

Revenind la contactul cu literatura universală, atît cît ni s-a putut dezvălui în cercetarea noastră, constatăm, cum am arătat, că el e foarte modest. Este adevărat că, din literatura pomenită (traduceri evident), 65% este literatură socialistă. Considerăm că se cere să acordăm, în continuare, atenție atît literaturii din țările socialiste cît și scriitorilor cu orientare socialistă (comunistă) din țările nesocialiste.

În răspunsurile date de elevi, răzbate și literatura modernistă, evident cu exclusivitate nesocialistă (Camus, Kafka). Faptul poate să fie apreciat într-un fel sau altul de critici. Pentru educatori se pune însă o problemă: tineretul caută „noul". Piaget crede chiar că „ceea ce frapează în special la adolescent este interesul lui pentru problemele inactuale",[8] ceea ce e un alt aspect absolutizant al noului. Nou pentru el azi se prezintă însă numai această literatură care exprimă poate idei și sentimente ce merită să fie comunicate; dar unde sînt ideile și sentimentele ce ne vorbesc de problemele noastre, îmbrăcate în haină nouă? Marea artă e mare oriunde și de oriunde ar veni și dacă e mare nu se cade să o ocolim; elevii noștri au însă nevoie de o artă nouă, autentică, dar bine ar fi ca ea să nu fie instrument de înstrăinare.

Literatura — cea națională, ca și cea universală — se prezintă cu virtuți pe care nu le putem nici contesta, nici ignora. Ca obiect de învățămînt și educație, literatura a adus și aduce servicii mari. Poziția sa în ansamblul creației spirituale se dovedește însă a nu fi fără deficiențe și atunci și posibilitățile sale pedagogice scad. Nu avem dreptul să intrăm în atelierul spiritual al creatorului de frumos, dar el nu se poate supăra dacă ne prezentăm cu o comandă socială pe care nevoile educative o impun.

Vom trece acum la o altă grupă de obiecte de învățămînt de care s-a preocupat cercetarea noastră: matematica, fizica și geografia — discipline „realiste", cum sînt numite obișnuit, în mod destul de inadecvat. Ele prezintă și particularitatea că, pe ansamblul răspunsurilor date de elevi, se prezintă cu nucleul noțional cel mai slab, cel mai puțin închegat. Aci este cazul să ne întrebăm dacă pentru acest grup de discipline nu e firesc și chiar bine că lucrurile se prezintă astfel. Un nucleu prea strîns ar însemna poate circumscrierea atenției pe o arie de preocupări care ar împiedica libertatea necesară curiozității științifice.

[8] Jean Piaget, *Six études de psychologie* Genève, 1967, p. 76.

Dintre cele trei discipline pomenite, cea cu nucleul cel mai închegat este *geografia*. Şi e firesc să fie aşa, pentru că ea este şi cea mai puţin „pozitivă" dintre toate. În fond, ea face oarecum legătura între grupa matematică-fizică şi ştiinţele umaniste şi sociale.

La geografia patriei, nucleul format din 14 noţiuni are o frecvenţă remarcabilă (38,5%). El cuprinde oraşe (7 cu frecvenţa 149). Faptul că oraşele sînt în frunte este o dovadă că, în cadrul geografiei (ştiinţa descriptivă a pămîntului), natura apare pentru om (aci pentru elev) în primul rînd ca peisaj umanizat, iar oraşul e cel mai umanizat peisaj. Oraşele cele mai mult menţionate sînt: Bucureşti (136), Braşov şi Cluj (55 fiecare), Constanţa (36), Galaţi (34), Oradea (25), Iaşi (24). Alte oraşe importante ca Timişoara, Craiova, Brăila, Bacău etc. sînt pomenite de mai puţine ori.

Apele cele mai mult menţionate sînt: Oltul (109), Dunărea (104), Ialomiţa (29), Jiul (19). O semnificaţie deosebită are menţionarea Oltului şi Dunării şi interesant este că Oltul se prezintă cu o frecvenţă mai mare ca Dunărea. Asta ar însemna că rezonanţa lui sentimentală este deosebit de accentuată, pe lîngă alte motive de ordin obiectiv.

Ca denumiri de relief sînt pomeniţi munţii Carpaţi (denumire generală), munţii Făgăraş şi munţii Bucegi. Cîmpiile nu-s pomenite de loc, ceea ce înseamnă că aci a prevalat punctul de vedere pitoresc, ca să nu zicem turistic. Evident, nici acest aspect nu este de disprețuit. Şi nu trebuie mai ales să-i diminuăm virtuţiile educative. Mihai Ralea, citînd cunoscutele versuri de Edm. Harancourt privind psihologia drumeţului şi drumeţiei („Partir c'est mourir un peu"), replica pe bună dreptate: „a pleca înseamnă de cele mai multe ori a reînvia"[9].

Bucureşti—Olt—Dunăre—Carpaţi, iată ce pare să fie, schematic, peisajul psihologic al României pentru elevi. Judecînd şi după celelalte răspunsuri la chestionar, am putea spune că e încă o Românie „pitorească" în maniera Vlahuţă, nu ca să zicem aşa, în maniera lui Geo Bogza. Probabil că o lucrare sintetică de felul celei pe care ne-a dat-o Vlahuţă este de realizat, dar în spirit evoluat, citadin.

Dacă trecem acum pe plan planetar, pe glob, constatăm şi aici că, între denumirile geografice menţionate, tot oraşele sînt mai des pomenite. Observaţia făcută în legătură cu geografia ţării în această privinţă capătă astfel o confirmare în plus. Şi proporţia e aceeaşi: şapte oraşe, patru ape mari şi trei munţi mai înalţi în nucleul denumirilor cu frecvenţa cea mai mare.

Oraşele mai des menţionate sînt: Paris (95), Moscova (71), New York (63), Londra (54), Budapesta (35), Berlin (22), Praga (18). Trei oraşe din ţările occidentale şi patru din ţările socialiste, dar primele însumează o frecvenţă de 212, iar ultimele 146. S-ar părea că, fără să ne dăm seama, cultivăm în mintea elevilor concepţia că oraşele apusene „sînt mai oraşe". Expresia o deţinem de la un elev şi ea echivalează, oarecum ca „model de viaţă urbană" şi chiar de viaţă civilizată în general. Ea determină şi o atitudine, care nu ne poate fi indiferentă, dar nici uşor de apreciat şi îndrumat.

Apele pomenite mai frecvent în nucleul noţiunilor de geografie sînt: Nil (65), Volga (48), Mississippi (43), Amazonul (28); iar munţii cei mai des menţionaţi Alpii (81), Himalaia (60) şi Cordilierii (20). Ceea ce determină, de regulă, reţinerea denumirilor de ape şi de relief, nu numai pentru elevi, dar şi pentru adulţi, este elementul de ceva excepţional („cel mai lung", „cel mai înalt" etc.). Această lipsă de criterii de o valoare mai deosebită o întrevedem, mai ales, dacă luăm în considerare răspunsurile la chestionar, în ansamblul lor. Ne vom da seama în acest caz că avem aci a face şi cu goluri de cunoştinţe, precum şi cu o pată albă, care cuprinde mari regiuni de pe glob pe care trăiesc popoarele din aşa-numita lume a treia, popoarele în curs de dezvoltare.

Se obişnuieşte a se spune că *matematica* şi *fizica* ar avea, în liceu, menirea să formeze concepţia ştiinţifică despre lume. Afirmaţia poate fi susţinută, în mare măsură, numai că trebuie precizat în ce fel şi în ce limite. Specialiştii în matematică, în faţa diverselor probleme ce li se pun în legătură cu învăţămîntul la disciplina lor, sînt de părere că prin-

[9] Mihai Ralea, *Invitaţie la călătorie*, în *Scrieri din trecut în literatură şi filozofie*, Bucureşti, E.S.P.L.A., 1958, p. 303.

cipalul lucru ce trebuie luat în considerare aci este remanierea acestui învățămînt, chiar pentru specialiști. Acest lucru este necesar pentru a forma la viitorul specialist o gîndire matematică. „Folosirea matematicii nu este o simplă problemă de calcul. Calculul este al mașinii, dar omul trebuie să gîndească necontenit". [10] Lucrul este adevărat, în felul său, și pentru fizică.

Este adevărat că aceste discipline științifice au silit oarecum pe cel ce le-a cultivat să fie mai atent la realitatea obiectivă, cu o logică mai riguroasă și formalizantă ; dar supunerea la obiect și logică riguroasă pot fi realizate și în domeniul uman și în domeniul uman și social, ceea ce este posibil și necesar. Dacă renunțăm la acest punct de vedere, ne întoarcem la concepții depășite de știință, concepții după care în științele naturii avem determinism și legi obiective, în cele umane și sociale nu.

O primă încercare de științizare, atît pe linie experimentală, cît și formalizantă s-a făcut acum un secol, cînd s-au aplicat la științele umane și sociale metode și chiar teorii folosite în matematică, fizică, chimie sau biologie. Exagerările săvîrșite, ca și rezistența îndîrjită a spiritului metafizic și idealist, au pus stavilă acestui prim val. Cu mai multă prudență și — am putea spune — cu mai mult spirit de înțelegere, acum asistăm la un al doilea val. Aci își aduc un aport prețios cercetările interdisciplinare. Aceste cercetări arată însă că nu numai științele naturii pot ajuta progresul științelor umane și sociale, ci și invers. Cibernetica e un exemplu ce ilustrează strălucit ambele ipoteze. Să vedem în ce măsură acest spirit este prezent și în structura spirituală a elevilor, potrivit rezultatelor date de ancheta noastră.

La matematică „nucleul" de bază format din noțiunile cu frecvența cea mai mare cuprinde 5 noțiuni de aritmetică și algebră, trei de geometrie și patru de matematici superioare. Elevii au prezente în spirit asemenea noțiuni cu frecvență mai ridicată ca: funcție, limită, funcții exponențiale ; alături de acestea, însă, prezența de spirit, ca să zicem așa, le servește și noțiuni cu totul elementare de genul : adunare, cerc, volum etc. Nucleul categorial la matematică este totuși destul de închegat (30,5%) și cu noțiuni de nivel acceptabil.

La fizică rezultatele obținute sînt mai puțin satisfăcătoare. Nucleul aci este reprezentat de 13 noțiuni cu frecvența cea mai mare, reprezentînd proporțional numai 14,5%, procentul cel mai scăzut, din tabloul privind frecvența noțiunilor cu procentul cel mai ridicat, la fiecare obiect.

Situația care ni se evidențiază la matematică și fizică necesită probabil o nouă cercetare, pe mai multe laturi și mai adîncă. Faptul că „nucleul" noțional se prezintă cu o frecvență mai mare la literatură și istorie și chiar la geografie și mai puțin închegat la matematică și mai ales la fizică, denotă desigur particularitățile disciplinelor respective, ca discipline, denotă și atitudini diferențiate ale elevilor față de o disciplină sau alta, dar denotă în mare măsură și calități sau deficiențe în alcătuirea programelor analitice și în găsirea metodelor celor mai adecvate de predare. Iar cînd e vorba de deficiențe, ele trebuie mai întîi just depistate și cunoscute.

[10] Octav Onicescu, *Colocviul național de modele și metode matematice, aplicabile în practică*, „Revista învățămîntului superior" nr. 1/1967, p. 71.

Faptul, de pildă, că din cercetarea noastră a rezultat la fizică o preocupare mai puțin centrală pe un fond suficient de închegat de noțiuni și că și atît cît e el nu este calitativ satisfăcător poate fi destul de just interpretat, după părerea noastră, în sensul că aci a existat o atenție mai mică pentru formarea unei concepții, pe ansamblu, despre lume, care să se bazeze pe acest obiect. Nu pledăm pentru revenirea la obișnuitele pe vremuri „prelucrări" sau „politizări" cu orice preț și la orice obiect, dar insistarea asupra noțiunilor de bază în orice știință este și rămîne un imperativ instructiv-educativ.

Matematica, în cazul nostru, se prezintă deosebit : noțiunile asimilate de elevi au, pare-se, o tendință mai pronunțată de a se constitui în structuri de fundal și temelie. Poate și programa e mai logic alcătuită. Oricum ar fi, este îmbucurător că putem constata acest lucru. Matematica e chemată să formeze spiritul de metodă, în știință în general, în anumite limite ; fizica, tot în anumite limite, dar foarte importante, e chemată să contribuie la formarea unui conținut materialist al gîndirii. Justa îmbinare a matematicii și fizicii la nivel corespunzător formează mentalitate și orizont, atitudine științifică adecvată, justă plasare din punct de vedere gnoseologic. Aceasta, evident, în cadrul disciplinelor „realiste". În cadrul mai larg al disciplinelor, lucrurile trebuie privite mai în complexitatea lor : aci matematica și spiritul general logic au rol formativ general, matematica făcînd eforturi de a ocupa un loc mai mare ; conținutul gîndirii îl dă fiecare obiect de specialitate, în care aspectul „materialist" trebuie înțeles în funcție de specificul realității obiective respective. În închegarea unei structuri noționale nu trebuie pierdut însă din vedere, după cum am văzut, un element care exprimă coeficientul uman în funcția lui de valorificare a conținutului informațional. Acest element este emoția, elementul afectiv.

Ținînd seama de toate acestea, din cercetarea noastră, pe ansamblu, se desprind cîteva concluzii, pe care ne îngăduim să le avansăm, cu tot caracterul provizoriu pe care ne dăm seama că ele îl comportă.

Avansăm mai întîi ipoteza unei *structuri de conținut al gîndirii axată pe un nucleu noțional* ce se încheagă în mintea elevilor, rezultantă a preferințelor individuale, dar, desigur, și al unei acțiuni interindividuale. Numărul noțiunilor care intră în acest nucleu noi l-am stabilit inițial la primele zece, cu frecvența cea mai mare. Din cercetare, pentru motivele arătate, a trebuit să admitem între 11—16 noțiuni.

Asupra criteriilor de precizare a acestui nucleu credem că mai trebuie reflectat și mai ales experimentat ; ceea ce pare să rămînă fapt de necontestat este existența sa. Lucrul acesta iese cu pregnanță în evidență dacă facem comparația între proporția pe care o reprezintă numărul de noțiuni ale nucleului față de numărul total de noțiuni menționate (A) și proporția frecvenței lor față de frecvența tuturor noțiunilor (B). Situația este următoarea :

A	B
Procentul noțiunilor menționate în nucleu, față de total :	Procentul frecvenței noțiunilor din nucleu, față de total :
2,2%	42,4% . . . . . nucleu noțional
52,2%	42,8% . . . . . sfera majoritară
45,6%	14,8% . . . . . sfera marginală
100,0—	100,0—

Am numit nucleu, după cum am văzut, ansamblul noțiunilor cu frecvența cea mai mare, sferă majoritară pe cele cu frecvență de doi și peste, sfera marginală pe cele pomenite o singură dată. Grafic, această constatare s-ar prezenta astfel :

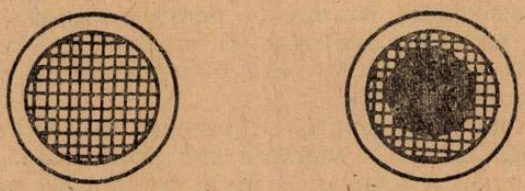


Fig. 1

Ipoteza pare să fie, după cum vedem, verificată, iar concluziile ce se pot trage de aci ne apar și ele firești. E firesc, de pildă, să presupunem că nucleul constituit ca atare determină puncte de vedere și luări de poziții care influențează și restul conținutului intelectual, dar și comportarea indivizilor. Sfera majoritară ne vorbește, desigur, și de influența nucleului, dar și de specificul acestui conținut, cînd raportăm situația pe obiecte la situația medie. Cît despre sfera marginală (mai mare sau mai mică), ea ne poate indica jocul diferențelor individuale, sau, cînd sfera e mică, lipsa lor.

Revenind la nucleu, o reflexie ni se impune. În psihologia socială, la capitolul privind formarea atitudinilor, se vorbește mult de mecanismul „organizării" atitudinii și determinarea comportamentului. Elementul care este avut aci mai ales în vedere și socotit cel mai eficient este cel afectiv.[11] Socotim că elementul intelectual este tot atît de important și pentru formarea convingerilor și pentru conservarea sau dinamica acestora. Așa cum arată un specialist în materie, principalii pionieri ai științelor umane — Marx și Freud — fiecare în felul său, au insistat asupra solidarității între teorie și practică. Ei au afirmat importanța conștiinței („la prise de conscience") colective, ca și intime, în acest act.[12] E cazul să facem însă observarea că, între acești doi pionieri, Marx accentuează elementul intelectual, Freud din contră.

Împingînd mai departe, formularea de ipoteze posibile, credem că, mergînd pe acest drum, am putea imagina procedee și măsuri care să ducă la stabilirea unui nucleu optimal, pe obiecte de învățămînt și confruntarea periodică a acestuia cu situația de fapt. Din cercetarea noastră anumite concluzii se pot trage și fără stabilirea cu exactitate a acestui normativ ; concluziile vor putea fi cu atît mai prețioase și eficiente, dacă această operație s-ar realiza cît mai precis.

O ultimă observație : tema studiului nostru am intitulat-o *Constatări privind profilul spiritual al tineretului*. Din expunere s-au putut vedea, credem, mai bine, aria ca și limitele „profilului" avut în vedere. Ea se

[11] Paul Secord, *Carl W. Backman*, Social Psycholcgy.
[12] Jean Maisonneuve, *La psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 1967, p. 124.

referă de fapt la ceea ce a realizat școala din acest punct de vedere. Ce reprezintă acest profil din profilul general realizat prin contactul mai larg — școlar și extrașcolar — cu lumea, aceasta e o problemă care nu poate fi ignorată.

În epoca noastră, pe o arie tot mai largă se poate vorbi că azi „există o civilizație școlară" și că „mediul școlar este un loc privilegiat de civilizație".[13] Dar ea nu e singura, pentru a-și pune singură amprenta pe profilul spiritual al unei generații. Există în realitate o luptă între această civilizație școlară „privilegiată" și aceea care o înconjoară și o amenință în multe cazuri pe aceasta. Succesul sau insuccesul, aci, este determinat de factori ce trebuie cunoscuți.

În esența lui, succesul în orice domeniu este de natură socială, fiind — cum îl numește Mihai Ralea — o consacrare, o „sancțiune premială" acordată unor acțiuni considerate ca meritorii.[14] Totuși, există la baza oricărui succes și un element de psihologie individuală, nu numai „capacitatea omului de a se entuziasma", de care vorbește de asemenea Ralea, ci și capacitatea, aptitudinile, pe care entuziasmul individual le poate mobiliza. Pedagogul trebuie să fie deopotrivă atent la un aspect, ca și la celălalt.

Studiind problema insuccesele școlare, un autor francez atribuie acest lucru în primul rînd existenței sau inexistenței, în suficientă măsură, a unor automatisme de bază ca citirea curentă, scrisul curent, obișnuința calculului etc.[15]. Noi socotim de egală importanță — într-un fel chiar de mai mare importanță — existența sau inexistența în suficientă măsură, a unor structuri intelectuale centrate pe un nucleu, pe obiecte de studiu, ca și pe ansamblul lor. În fond, aceasta este ceea ce numim concepția științifică despre lume pe care școala e chemată să o realizeze. În măsura în care această structură e închegată și dominantă, profilul spiritual al individului sau al generației e și el de nivel științific contemporan ; în măsura în care această structură nu este închegată, profilul este mai estompat sau se dizolvă în cel mai bun caz în incertitudini, dar poate cădea și în „certitudinea" mentalității rutinare de nivel înapoiat.

О ДУХОВНОМ ПРОФИЛЕ НАШЕЙ МОЛОДЕЖИ

(Резюме)

Автор анализирует результаты исследования, проведенного в старших (выпускных) классах нескольких лицеев из Бухареста, Клужа, Плоештях, Галаца, Фиербинць. От учащихся требовалось ответить на 10 вопросов по нескольким школьным предметам. Ответы были сгруппированы на три категории, по частотности. Было установлено, что существует тенденция организовать мышление на небольшое количество понятий, которое не совпадает с основными понятиями учебных программ. Это указывает на меру, в которой учебный процесс не достигает своей цели.

[13] Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs*, Paris, Payot, 1966, p. 23.
[14] Mihai Ralea și T. Hariton, *Sociologia succesului*, București, 1962, p. 16.
[15] André de Gall, *Les insuccès scolaires*, Paris, P.U.F., 1967, p. 16.

Три категории частотности понятий были проанализированы в рамках трех предметных групп : 1) по математике, физике, географии ; 2) по истории и литературе ; 3) понятие о родине и о патриотической литературе. Автор установил, что самым сплоченным является ядро, формированное вокруг понятия о родине и о патриотической литературе. Следует ядро понятий группы истории и литературы. Последним является ядро понятий в области математики, физики, и географии.

В заключительной части статьи автор выступает с гипотезой о структуре содержания мышления, организованного на ядре понятий, формирующихся как результат индивидуального интереса.

RECHERCHES CONCERNANT LE PROFIL SPIRITUEL DE LA JEUNESSE ROUMAINE

(Résumé)

Il s'agit d'une recherche scientifique entreprise parmi les jeunes des classes terminales dans quelques lycées de Bucarest, Cluj, Ploiești, Galați, Tg. Fierbinți, appartenant au milieu urbain de même qu'au milieu rural. On a utilisé la méthode de l'enquête à partir de questionnaires, demandant aux élèves de répondre à 10 questions se rapportant à quelques matières d'étude. Les notions exprimées dans les réponses des élèves ont été groupées en trois catégories selon leur fréquence. L'auteur a remarqué qu'il y avait tendance à centrer la pensée sur un nombre restreint de notions, sorte de noyau notionnel qui ne coïncide pas avec les notions fondamentales des programmes d'enseignement.

Les trois catégories de fréquence des notions ont été analysées dans le cadre de trois groupes d'objets d'étude, à savoir : les mathématiques, la physique et la géographie ; l'histoire et la littérature ; la notion de patrie et la littérature patriotique. L'auteur a constaté que le noyau le plus restreint est axé sur la notion générale de patrie et de littérature patriotique ; puis, par ordre décroissant, le noyau de notions à grande fréquence se rapporte au groupe histoire-littérature. Le noyau notionnel le plus faible se rapporte au troisième groupe d'objets : mathématiques, physique, géographie.

Dans ses conclusions, l'auteur émet l'hypothèse d'une structure de contenu de la pensée axée autour d'un noyau notionnel qui se forme dans l'esprit des élèves en tant que résultante des préférences individuelles et interindividuelles. L'auteur estime comme particulièrement importante l'existence de certaines structures intellectuelles centrées sur un noyau, sur des matières d'étude, de même que sur leur ensemble, ce qui constitue la conception scientifique sur le monde que l'école est appelée à réaliser. Dans la mesure où cette structure se forme et s'impose, le profil spirituel de l'individu ou de sa génération s'élève au niveau scientifique contemporain.

A RESEARCH REGARDING THE SPIRITUAL PROFILE OF OUR YOUTH

(Abstract)

This Scientific research included the school youth from the last classes of some high-schools from Bucharest, Cluj, Ploiești, Galați, Tg. Fierbinți (both from towns and villages). The method used was that of the inquiry based on a questionary of 10 questions from the field of some subject-matters. The author observed that the pupils had the tendency of focussing their thinking on a restricted number of notions, in a

kind of a notional core, which does not coincide with the basic notions of the curriculum. This indicates how far the educational process is beyond its aim.

The three categories of notions frequency were analysed in the frame of three subject matter groups: mathematics, physics, geography; history, literature; the mother country notion and patriotic literature. The author found that the closest core is focussed upon the general notion of mother country and patriotic literature; then, in a decreasing order, the notional core with great fracquency regards the history — literature group. The weakest, loosest notional core regards the third group, mathematics, geography, physics.

In conclusion, the author asserts the hypothesis according to which the content structure of the pupils' thinking is focussed upon a notional core which is shaped in the pupils' mind as a resultant of the individual and inter-individual preferences. The author considers that the existence of intelectual structures centered on a core, on subjectmatters, as well as their totality, which is the scientific world outlook, which must be achieved by the school are extremely important as the individual's scientific level is determined by the solidity of this structure.

Contribuţii la determinarea structurii sistemului de ştiinţe pedagogice

Prof. CONSTANTIN RUSU

Pentru a rezolva corect problema structurii sistemului de ştiinţe pedagogice, va trebui mai întîi să-i dăm o formulare clară. Orice sistem ştiinţific este un ansamblu determinat de cunoştinţe. Presupunerea că acest ansamblu are o structură implică presupunerea că aceste cunoştinţe nu formează o masă amorfă şi nediferenţiată, cu alte cuvinte nu sînt cunoştinţe aglomerate la întîmplare şi nici izolate unele de altele. Din contră, în orice domeniu ştiinţific cunoştinţele se structurează sau tind să se structureze în unităţi cu fizionomie proprie, distinctă. Asemenea unităţi structurale întîlnim şi în domeniul cunoştinţelor pedagogice : pedagogia generală, pedagogia specială, pedagogia profesională, didactica, metodica predării, defectologia, oligofreno-pedagogia, pedagogia experimentală, pedagogia teoretică, pedagogia filozofică, pedagogia personalităţii, pedagogia acţiunii, pedagogia neokantiană, pedagogia antică, pedagogia clasică, pedagogia socialistă, pedagogia burgheză, teoria educaţiei, teoria „educaţiei libere", teoria „educaţiei cetăţeneşti", teoria educaţiei comuniste, pedagogia cibernetică, psihologia pedagogică, sociologia educaţiei, istoria pedagogiei, pedagogia socială, pedagogia individuală, pedagogia biologică, pedagogia culturii, pedagogia antropologică, pedologia, pedagogia pragmatică, pedagogia utilitaristă etc.

Privind comparativ tabelul unităţilor structurale este uşor de observat că *entităţile structurale ale cunoştinţelor pedagogice nu sînt întotdeauna desemnate prin termenul PEDAGOGIE şi nici numai prin adăugarea unui determinant specific la acest termen.* Avem o nomenclatură diversă : teoria educaţiei, didactica, defectologia, teoria „educaţiei libere", istoria şcolilor, teoria învăţămîntului profesional etc. Prin pedagogie denumim numai o parte din aceste cunoştinţe.

Apare însă o întrebare : ce reprezintă aceste entităţi structurale şi care este locul şi funcţia lor în cadrul sistemului de ştiinţe pedagogice ? S-ar părea că răspunsul la această întrebare este uşor de dat. Ce-ar putea fi aceste unităţi structurale decît discipline ale sistemului de ştiinţe pedagogice ? Un asemenea răspuns ar fi însă incorect. Problema este deosebit de complexă şi va trebui să o analizăm cu multă atenţie şi discernămînt.

Să fixăm mai întîi cîteva premise generale, de ordin epistemologic. Fiecare teorie are un obiect determinat, reflectă adecvat sau neadecvat o anumită realitate. Planul ontologic creează posibilitatea apariţiei planului logic al teoriei, dar teoria nu apare ca reflex direct, nemijlocit al obiectului, ci este rezultatul unei intercondiţionări complexe. În cadrul acestei intercondiţionări cerinţele practicii sociale sînt hotărîtoare.

Apariţia educaţiei a creat posibilitatea apariţiei teoriei pedagogice, mult timp însă educaţia a existat fără a fi reflectată în teorie. În formarea şi conturarea omului primitiv educaţia deţinea un rol secundar. Experienţa socială (redusă ca proporţie) se transmitea mai mult pe calea

imitație, direct în cîmpul muncii. Cît timp educația a fost un proces simplu, ea s-a desfășurat mai mult empiric. Fenomenul educativ apare totuși reflectat în cadrul unor idei izolate, sporadice, ocazionale, iar desfășurarea educației este normată și călăuzită prin maxime și povețe (date în special de către persoanele în vîrstă).

Evoluția progresivă a societății a antrenat și a determinat o evoluție progresivă pe plan educativ. Societățile avansate reclamau un om cu fizionomie determinată. Formarea acestui om a devenit funcție socială. Materializarea acestei funcții a dus la instituționalizarea educației — principalul mijloc în procesul formării omului. Cînd educația și-a complicat structura, ea nu a mai putut fi exercitată prin mijloace empirice. În întîmpinarea cerințelor sociale s-au ivit *teoriile* (sistemele de idei), care încearcă să *explice* și să *normeze* educația. Dintre aceste teorii, unele s-au dovedit a fi adecvate obiectului (științifice), altele neadecvate (neștiințifice). *Prin urmare, sistemul de științe pedagogice este numai o parte a domeniului de cunoștințe pedagogice, anume acea parte, în care obiectul pedagogiei apare reflectat în esența lui, în ceea ce are el necesar și logic.* Cunoștințele ocazionale, întîmplătoare, singulare, empirice, ipotezele infirmate, teoriile nefundamentate, deși în anumite condiții pot fi considerate trepte în procesul de constituire a științei, nu intră totuși în cadrul științei autentice. Cunoștințelor ocazionale le lipsește integrarea în sistem, iar teoriilor (ca sisteme de idei) le lipsește adecvarea la obiect.

Este evident că unitățile structurale enumerate mai sus intră în categoria sistemelor de idei, deci în categoria teoriilor. *O parte din aceste teorii intră în conținutul unor discipline științifice.* Dintre disciplinele științifice cu conținut pedagogic o parte aparțin integral sistemului de științe pedagogice, altele, fiind discipline de graniță, limitrofe, aparțin numai parțial sistemului de științe pedagogice (sociologia educației, psihologia pedagogică, pedagogie cibernetică etc.).

În ansamblul cunoștințelor pedagogice cu caracter sistematic există însă și unități structurale care nu pot fi atribuite integral unor discipline științifice (pedagogia antică, pedagogia neokantiană, pedagogia acțiunii, teoria educației libere etc.). Acest grup de unități structurale se diferențiază în :

a) *curente sau orientări* (pedagogia neokantiană, pedagogia acțiunii, teoria „educației libere" etc.) ;

b) *etape sau trepte ale evoluției pedagogiei ca știință* (pedagogia antică sau sclavagistă, pedagogia medievală, pedagogia modernă, pedagogia contemporană).

Este evident că nici un curent și nici o orientare nu formează independent o disciplină științifică, dar nu e mai puțin adevărat că fiecare curent, fiecare orientare cuprinde în doză mai mică sau mai mare și elemente științifice. Aceste elemente științifice apar uneori învăluite în ceața unor concepții filozofice greșite, așadar nu apar într-o formă pură, limpede și clară, dar ele totuși apar. Nici pedagogia acțiunii, nici pedagogia pragmatică, nici teoria „educației libere", nici pedologia nu trebuie respinse *de plano*, în bloc. Trebuie să le examinăm critic și să preluăm elementele științifice pe care le conțin. Aceste elemente vor fi apoi (și

marea majoritate sînt de fapt) integrate în sistemul științelor pedagogice, în structura uneia sau a mai multor discipline ale acestui sistem. Prin urmare, *curentele și orientările pedagogice nu sînt cu totul în sistemul științelor pedagogice, dar nici cu totul în afara lui.*

Cealaltă grupă de unități structurale (pedagogia antică, feudală, modernă și contemporană) au o poziție specială în raport cu sistemul științelor pedagogice. Înșiruite cap la cap în ordinea apariției, tabloul acestor entități reflectă pedagogia în evoluție; luate în parte, aceste entități nu sînt altceva decît simple eșantioane din scara evolutivă a pedagogiei. În mod figurat și făcînd abstracție de discontinuitatea salturilor calitative, am putea spune, de exemplu, că pedagogia feudală nu este altceva decît pedagogia actuală la o vîrstă mai tînără. Lucrurile stau totuși ceva mai complicat, întrucît sistemul de științe pedagogice actual nu este numai rezultatul unei evoluții, ci și rezultatul unor revoluții, cu alte cuvinte, nu a rezultat numai din simple acumulări cantitative, ci și din salturi calitative. Or, este știut că atunci cînd salturile calitative afectează integral esența, fenomenul de fapt nu mai este același, trece în „altul său" (după o expresie hegeliană).

Sistemul actual al științelor pedagogice nu a rezultat dintr-o simplă amplificare a sistemelor care l-au precedat. Pedagogia antică nu numai că nu era sistem de științe, dar nu era nici măcar disciplină științifică independentă. În antichitate, pedagogia nu era decît un element structural și uneori chiar element difuz în cadrul filozofiei, al eticii, esteticii, retoricii sau „politicii". Ca disciplină științifică și cu autonomie relativă pedagogia se constituie abia de la Comenius. Opera lui Comenius este într-adevăr un salt calitativ în evoluția pedagogiei. Pedagogia nu este însă nici la Comenius sistem de științe. Ca sistem de discipline pedagogia poate fi considerată abia după 1900, o dată cu apariția pedagogiei experimentale (cu toate că premise și tendințe putem găsi și mai la urmă). Considerînd-o însă în unitate cu baza ei filozofică, pedagogia nu poate fi considerată ca sistem de științe *unitar, închegat* și *coerent* decît o dată cu fundamentarea și interpretarea ei pe baza concepției marxiste, cu alte cuvinte o dată cu apariția pedagogiei socialiste (nu o dată cu apariția marxismului, căci filozofia marxistă nu a fost unită imediat cu pedagogia și pusă ca fundament al ei).

Ceea ce arăta Marx referitor la economia politică, faptul că această știință și-a constituit unele „etaje locuibile" înainte de a le pune temelie, este valabil și pentru pedagogie. Spre deosebire însă de economia politică, știință care a fost așezată pe fundament îndată după constituirea filozofiei marxiste (chiar de către principalul ei creator), pedagogia a stat fără fundament și după constituirea materialismului dialectic, cu alte cuvinte a stat alături de fundament. Ea a fost așezată deasupra fundamentului, cînd condițiile obiective și subiective au devenit favorabile, anume în condițiile existenței unui sistem al educației comuniste.

Problema structurii sistemului de științe pedagogice ar fi simplă, dacă structura logicului ar fi un reflex direct al structurii ontologicului. În cazul nostru, această condiție nu este însă prezentă. *Între logic și ontologic se interpune activitatea gnotică și pragmatică.* La rîndul lor, aceste activități sînt impregnate de elementul de atitudine, deci de un element subiectiv. Activitatea gnotică a omului poate investiga realitatea

într-un mod sau altul, folosind o metodă sau alta. Rezultatele cunoașterii pot fi învăluite în interpretări diferite și pot avea funcții sociale multiple. Reținem așadar că *obiectul, metoda, interpretarea și funcția socială* sînt factorii hotărîtori în imprimarea structurii sistemului de științe pedagogice.

Să analizăm mai întîi structura pedagogiei după obiect, cea mai importantă și mai evidentă structurare, cu alte cuvinte începem cu structurarea logicului în acord cu structura entologicului. Aici va trebui să vedem care este obiectul pedagogiei, care este structura acestui obiect, iar apoi să constatăm dacă pedagogia urmează (Sein) sau dacă trebuie (Sollen) să urmeze această structură.

Fiecare știință își fixează ca obiect de cercetare un anumit sector al realității obiective. Acest subiect nu este însă fixat o dată pentru totdeauna. În ultimă instanță, practica este aceea care hotărăște dacă un anumit sector al realității obiective trebuie sau nu trebuie să intre în sfera activității de cercetare. Știința trebuie să răspundă și să corespundă unor necesități practice. Nu ne interesează deci care a fost obiectul pedagogiei. Se știe că el a fost diferit de la o epocă la alta : în antichitatea greco-romană obiectul pedagogiei îl forma în special educația fizică, moral-cetățenească și estetică ; în evul mediu în special educația religioasă ; începînd cu Renașterea, obiectul pedagogiei îl formează în special educația școlară, cu accent pe educația intelectuală prin discipline cu caracter umanist etc. Fiecare tip de societate reclamă un anumit tip de om. Acest tip de om este fixat ca ideal de către conștiința politică — expresia concentrată a bazei economice. Cu cît o societate este mai dezvoltată, cu atît idealul educației este fixat mai în detaliu și cu atît procesul formării în direcția acestui ideal este mai complex. Dacă societatea contemporană reclamă un tip de om precis conturat, înseamnă că, pentru formarea lui, trebuie să cunosc, să stăpînesc și să dirijez toți factorii care afectează într-un fel sau altul dezvoltarea și conturarea acestui tip de om. Prin urmare, pedagogia, știința căreia îi este încredințată elaborarea fundamentului teoretic (explicativ) al acțiunii practice de formare a acestui tip de om, precum și normarea acestei acțiuni, trebuie să-și fixeze ca obiect de cercetare întreg acest ansamblu de factori, integrați în procesul real al formării omului determinat pe care societatea îl reclamă. Studierea acestor factori pedagogia o va înfăptui din ce în ce mai analitic.

Toți factorii externi care influențează sau care pot influența într-un mod sau altul dezvoltarea sau formarea unui anumit tip de om îi putem denumi *influențe formative* (aceasta la modul absolut ; în raport cu scopul ele pot fi și deformative). Toți factorii interni care au sau pot avea rol în procesul dezvoltării dirijate îi putem denumi *condiții formative* (ereditatea și trăsăturile psihosociale dobîndite). La scara conexiunii universale și în termenii determinismului materialist, cele două grupe de factori corespund condițiilor externe (cauze externe) și condițiilor interne (cauze interne). Cum e și firesc, relațiile formative ne apar ca un caz particular al conexiunii universale.

Un prim obiectiv al pedagogiei, cel mai general și totodată cel mai important, va trebui să fie studierea celor două grupe de factori : *influențele formative* și *condițiile formative* ; să arate trăsăturile caracteristice

ale fiecărei grupe, cît și trăsăturile lor corelative. În cadrul sistemului de științe pedagogice, această sarcină o îndeplinește pedagogia generală. Tot pedagogia generală va trebui să opereze și prima diversificare în cadrul acestor grupe de factori, anume : *influențe formative conștiente, intenționate (educative) și influențe formative neconștiente, neintenționate, spontane ; condiții informative înnăscute* (ereditatea) și *condiții formative dobîndite* (experiența).

Delimitarea influențelor formative conștiente de cele neconștiente se face uneori greșit. Pornindu-se de la faptul just că apariția societății este legată de apariția conștiinței și invers, se trage greșit concluzia că întotdeauna există un raport necesar și de implicație între fenomenul social și fenomenul conștient. Or, după cum se știe, deși omul acționează întotdeauna conștient, el nu este și nu poate fi conștient de totalitatea relațiilor sociale în care este încadrat. Există influențe și relații sociale spontane, neconștiente, iar, pe de altă parte, conștiința omului nu e umplută numai cu un conținut social. De altfel, în cazul nostru nici nu este vorba despre influențe în general, ci de influențe conștiente de calitatea lor de a fi formative. Pentru ca o influență formativă să fie conștientă este necesară și suficientă o singură condiție : orientarea sa către un scop formativ. Aceasta nu înseamnă că acțiunile educative (influențele formative conștiente) nu pot avea și alte scopuri.

Un act educativ poate fi privit și ca un act de prestare a unei cantități de muncă. Dacă însă actul educativ este efectuat numai cu scopul de a presta un volum de muncă, această acțiune este numai formal educativă, cu alte cuvinte, are numai aparența educației, esența rămînîndu-i în afară. Ceea ce Marx spunea despre scriitori, că aceștia pentru a putea scrie au nevoie de mijloace materiale, dar că nu trebuie să scrie pentru dobîndirea mijloacelor de existență, este valabil și pentru educatori. De aceea, s-a și spus că adevăratul profesor, adevăratul educator nu trebuie să fie funcționar, mai precis nu trebuie să fie numai și în primul rînd funcționar. Acțiunea lui să fie centrată în jurul scopului formativ, celelalte scopuri rămînîndu-i auxiliare. Raportul ierarhic al acestor scopuri poate fi schimbat, dar această schimbare atrage după sine anularea autenticității actului educativ.

Deși influențele educative nu formează genul proxim al categoriilor pedagogiei, și aceste influențe vor trebui să intre în studiul pedagogiei generale, aceasta întrucît influențele educative sînt influențele centrale cele mai importante și mai hotărîtoare în procesul formării unui anumit tip de om. Așadar, pedagogia generală, pivotul central al sistemului de științe pedagogice, va trebui să aibă în centrul preocupărilor elaborarea următoarelor teorii :

I. Teoria pedagogiei ca știință: 1. Definirea obiectului pedagogiei. 2. Apariția și evoluția pedagogiei. 3. Metodele de cercetare ale pedagogiei. 4. Structura sistemului de științe pedagogice. 5. Locul pedagogiei în sistemul științelor și al formelor de conștiință (arta, morala etc.).

II. Teoria fenomenelor formative: 1. Procesul real al formării unui anumit tip de om (esența omului și factorii dezvoltării lui). 2. Influențele formative și condițiile interne formative. 3. Influențele formative spontane, nedirijate. 4. Influențele formative intenționate

(educative) : a) Caractere generale (necesitatea unei dezvoltări dirijate, esența educației, istoricul educației). b) Structura educației (subiectul educației, obiectul educației, scopul educației, mijlocul educativ, ambianța educativă). c) Legile educației. d) Principiile și metodele educației. e) Formele de organizare a educației. f) Principalele tipuri de educație — caracterizare generală, ierarhizare valorică. 5. Teoria autoeducației (caracterizare generală, raportul cu educația).

În condiții determinate, sub presiunea necesităților sociale, teoria educației și autoeducației se amplifică, dobîndind statutul unor discipline științifice. Ca grad de generalitate, teoria educației și teoria autoeducației sînt (trebuie să fie) disciplinele cele mai apropiate de pedagogia generală.

Teoria educației și teoria autoeducației se ramifică, formînd un alt grup de discipline. Disciplinele subordonate sistemului autoeducativ vor fi similare cu cele subordonate sistemului educativ, aceasta întrucît autoeducația are aceleași elemente structurale ca și educația (subiect, obiect, scop, mijloc, metodă, formă, ambianță). Legătura dintre aceste elemente ar putea fi exprimată astfel : cineva (subiectul) educă pe cineva (obiectul), pentru ceva (scopul), prin ceva (mijlocul), într-un anume fel (metodă, formă), în condiții date (ambianța). Diferențierea dintre educație și autoeducație e dată în principal de poziția subiectului în raport cu obiectul. În educație, poziția subiectului și obiectului este reciproc exterioară, pe cînd în autoeducație ea este reciproc interioară (subiectul este cuprins în obiect și invers). Bineînțeles că de aici decurg și alte particularități, dar nu e momentul să stăruim asupra lor.

Întrucît virtualitatea constituirii unor teorii asupra compartimentelor autoeducației nu a fost ridicată încă în planul realității, vom schița ipotetic numai procesul constituirii disciplinelor care au în obiectiv diversele aspecte ale educației. Teoria educației se ramifică în funcție de caracteristicile obiectului. În funcție de parametrii funcțiilor biologice și psiho-sociale ale obiectului, se ramifică în : *Teoria educației omului normal și teoria educației omului cu funcții deviate de la linia normală* (oligofrenopedagogia, tiflopedagogia, surdopedagogia, pedagogia criminală etc.).

Teoria educației omului normal se poate ramifica în funcție de *vîrsta obiectului : Teoria educației copilului* (pedagogia în înțelesul său etimologic) cu multiplele ei subdiviziuni ; *Teoria educației adultului* (pedagogia adultului sau andragogia) ; în funcție de sexul obiectului (educația fetelor, educația băieților ; pedagogia sexelor — pedagogia feminină, pedagogia masculină).

Pedagogia sexelor nu trebuie concepută în sens larg ca teorie despre totalitatea influențelor educative orientate asupra unui sex sau altul, întrucît în acest caz pedagogia sexelor ar coincide cu teoria educației omului în genere (indivizii se clasifică dihotomic în femei și bărbați). Pedagogia sexelor trebuie concepută ca teorie despre influențele educative care vizează caracterele diferențiale și specifice ale sexelor (particularitățile anatomice, fiziologice, psihologice, comportamentele intelectuale profesionale, social-politice etc.). Alte particularități : profesionale (pedagogia muncitorilor industriali, pedagogia muncitorilor agricoli, pedagogia militară etc.) ; psihice (educația colericului, educația melancolicului etc.).

Un alt grup de discipline pedagogice rezultă prin diversificarea teoriei educației în funcție de factorii promotori ai influențelor educative, deci în funcție de subiectul educației : teoria educației familiale (pedagogia familială) ; teoria educației școlare (cu subdiviziunile după gradul și tipul școlii) ; teoria educației extrașcolare (educația prin instituții cultural-educative, organizații, asociații etc.) ; teoria educației prin colectiv, societate etc.

Teoria acțiunii educative se mai poate ramifica în funcție de scopul acțiunii educative — scopul general : teoria educației comuniste, teoria educației burgheze etc. ; educația multilaterală ; educația fizică ; educația intelectuală ; educația morală și scopuri particulare (educația estetică, educația politehnică, educația profesională etc.).

Ramificații după mijloc : educația prin cultură, educația prin familie, educația prin colectiv, educația prin muncă, educația prin instituții extrașcolare.

Ramificații după locul de desfășurare a educației (după ambianță sau mediul educativ) : educația în familie, educația în colectiv, educația în școală, educația în cîmpul muncii, educația în aer liber etc.

La o privire necritică s-ar părea că unele teorii se repetă (familie, colectiv, muncă). În realitate este vorba de teorii cu obiective distincte. Familia (spre exemplu) poate fi factor promotor al influențelor educative, fără a fi scop, mijloc sau ambianță educativă. Educația pentru viața în familie, deci educația în vederea unui scop familial se poate face și în afara familiei (de către școală, instituții, organizații), după cum influențele educative ale familiei (ca factor promotor) pot să nu vizeze un scop familial (munca independentă a elevului are loc de cele mai multe ori în mediul familial). Există totuși tendințe ca aceste teorii să fie conjugate în cadrul unor discipline complexe (educația în familie de către familie, pentru viața în familie prin mijloace familiale, sau educația în colectiv de către colectiv, pentru viața în colectiv prin mijloace colective etc.).

Cînd realitățile educative sînt privite în mod primordial dintr-un unghi de vedere istoric, teoriile respective capătă fizionomia unor discipline istorice :

Istoria educației (cu subdiviziunile ei atît pe verticală, cît și pe orizontală, spre exemplu : educația în antichitate, în evul mediu etc. sau istoria educației școlare, intelectuale, estetice etc.).

Istoria pedagogiei (ca disciplină metateoretică diacronică — teorie despre evoluția teoriilor pedagogice).

Unele discipline pedagogice au în obiectiv aspecte particulare ale unor educații determinate : didactica generală (teoria învățămîntului sistematic, cu accent pe învățămîntul școlar) și didacticile speciale (metodicile predării unui anumit conținut sau metodica predării unui obiect de învățămînt).

Structura sistemului de științe pedagogice nu reflectă însă numai structura realității ontologice a obiectului. Cum spuneam mai înainte, se mai poate deosebi un proces de structurare în acord cu metodele folosite în cercetare, în acord cu interpretarea dată rezultatelor cercetării, precum și în acord cu funcția socială a teoriei, cu destinația dată teoriei elaborate. Reținem cîteva ramificații după metodă : pedagogia

experimentală (avînd la bază metode inductive) ; pedagogia teoretică (avînd la bază metode deductive) ; pedagogia comparată (avînd la bază metodele comparative) etc.

Ramificații după interpretare : pedagogia materialistă (fundamentată materialist) ; pedagogia idealistă („fundamentată" idealist) ; pedagogia existențialistă („fundamentată" printr-o ramură eclectică a idealismului).

Un alt șir de discipline parțial pedagogice apar ca urmare a studierii zonelor limitrofe și tangente cu sistemele științifice extrapedagogice : pedagogie cibernetică, psihologie pedagogică, sociologia educației, pedagogie medicală, pedagogie juridică etc.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

(Резюме)

В данном очерке — метатеоретического характера — автор пытается выяснить некоторые вопросы, выдвинутые разработкой *теории педагогических теорий*. В первой части уточняются общие познавательные предпосылки. Каждая теория имеет свой предмет, отражает адекватно или неадекватно — определенную реальность. Онтологический план создает *возможность* появления логического плана теории, но теория не появляется как прямое, непосредственное отражение объекта : она представляет собой результат сложной взаимообусловленности. В рамках этой взаимообусловленности требования социальной практики являются решающими.

Появление воспитания создало *возможность* появления педагогической теории, но долгое время воспитание существовало без отражения в теорию.

Прогрессивная эволюция общества определила и прогрессивную эволюцию воспитания. Передовые общества требовали человека определенной физиономии. Формирование этого человека стало социальной функцией. Материализация этой функции привела к институционализации воспитания — главнейшее средство в процессе формирования человека. Когда воспитание осложнило свою структуру, оно уже не могло быть осуществлено эмпирически. Появились *теории*, пытающиеся объяснить и нормировать воспитание.

Представляя собой розультат эволюции, структура системы педагогических наук должна быть рассмотрена с точки зрения механизма, который ее создал. Обсуждаются, во-первых, возможности структурализации по предмету, методу, цели, интерпретации. Под влиянием социальных требований часть этих возможностей перешла в реальности, формируя таким образом систему педагогических наук.

CONTRIBUTIONS À LA DÉTERMINATION DE LA STRUCTURE DU SYSTÈME DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

(Résumé)

Cette étude a un caractère métathéorique car l'auteur se donne pour tâche de contribuer à l'élaboration d'une *théorie des théories pédagogiques*. On y précise d'abord quelques prémices générales d'ordre épistémologique. Chacune des théories a un objet déterminé et reflète d'une façon adéquate ou inadéquate une certaine réalité. Le plan ontologique crée la

possibilité de l'apparition du plan logique de la théorie, cependant la théorie n'apparaît pas en tant que reflet direct de l'objet, mais comme résultat d'un interconditionnement complexe, dans le cadre duquel les exigences de la pratique sociale sont déterminantes. L'apparition de l'éducation a créé la *possibilité* de l'apparition de la théorie pédagogique. Mais l'éducation a existé bien avant de faire l'objet d'une théorie.

L'évolution progressive de la société a entraîné et déterminé une évolution progressive sur le plan éducatif. Les sociétés évoluées réclamaient un homme à physionomie déterminée. La formation de cet homme est devenue une fonction sociale. La matérialisation de cette fonction a fait de l'éducation une institution et un moyen essentiel dans le processus de la formation de l'homme. Au moment où l'éducation est devenue structurellement complexe, on ne pouvait plus l'exercer par des moyens empiriques. Pour satisfaire aux exigences sociales on a élaboré les *théories* (systèmes d'idées) qui essaient d'expliquer l'éducation et d'en fixer les normes.

Étant le résultat d'une évolution, la structure du système des sciences pédagogiques doit être présentée par *le mécanisme qui a présidé à sa constitution*. On y présente d'abord les possibilités de structuration selon *l'objet, la méthode, le but* (destination, fonction sociale), *interprétation*. Sous l'influence des exigences sociales, une partie de ces possibilités sont devenues *réalités*, générant ainsi *le système des disciplines pédagogiques*.

CONTRIBUTIONS TO THE DETERMINATION OF THE STRUCTURE OF THE EDUCATIONAL SCIENCES SYSTEM

(Abstract)

This paper has a metatheoretical character. The author is trying to make a contribution to the development of a theory of the educational theories. He fixes first some general, epistemiological premisses. Each theory has a determined object and reflects a certain reality in a more or less adequate manner. The ontological plan creates the possibility for the appearance of the logical plan of theory, but theory does not appear as a direct reflex of the object, but as the result of a complex interconditioning. In the frame of this interconditioning, the requirements of the social practice are determinant. The appearance of education created the possibility for the appearance of the educational theory. But education existed a long time without being reflected in theory.

The progressive evolution of society determined a progressive evolution on the educational plan. The advanced societies required a man with a determined philosophy. The formation of this man became a social function. The materialization of these function led to the institutionalization of education — the main means in the process of man's formation. As education complicated its structure, it could no longer be exercised by empirical means. In order to meet the social requirements, theories (systems of ideas) appeared which are trying to explain and to standardize education.

Being the result of an evolution, the structure of the educational sciences system must be presented from the point of view of the technique by which it was formed. The author presents first the possibilities of organization in terms of object, method, aim (destination, social function), interpretation. Under the stress of the social conditions, a part of these possibilities turned into realities, thus making up the system of educational disciplines.

Rolul algoritmilor didactici în învățământul programat

Conf. univ. GEORGETA MUNTEANU
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj

Preocuparea pentru creșterea randamentului muncii didactice a determinat, între altele, și abordarea cibernetică a procesului de învățământ. Considerînd „cibernetica o știință a legilor generale și comune ale organizării și conducerii, în sisteme diferite, cu autoreglare (mașini, organisme vii, psihic, societate)" [1] ea poate avea ramuri diferite după domeniile aplicării ei, putînd fi deci și o didactică cibernetică.

Definită ca „arta de a asigura eficacitatea acțiunii" [2], cibernetica aplicată în procesul de învățământ poate contribui la descoperirea unor mecanisme care acționează în procesul instrucției și poate conduce la perfecționarea utilizării lor. Procesul instructiv poate fi considerat ca un „anumit tip de comandă și control, constînd în dirijarea formării și dezvoltării proceselor și însușirilor psihice ale persoanei" [3].

Capitolele ciberneticii care pot avea o mai largă aplicare în procesul de învățământ sînt : teoria informației, teoria algoritmilor și programarea.

În vederea sporirii eficienței procesului de învățământ, aceste teorii ale ciberneticii nu trebuie luate izolat, ci apreciate în interdependența și interacțiunea care se poate stabili între ele.

Din punctul de vedere al *teoriei informației*, în procesul de învățământ se pot distinge trei etape principale și anume : a) transmiterea cunoștințelor, care corespunde transmiterii informației didactice de către profesor elevului ; b) însușirea cunoștințelor, care corespunde recepționării și prelucrării de către elev a informației transmise și c) controlul profesorului asupra însușirii de către elev a informației primite, corespunzînd transmiterii inverse de la elev la profesor a informației asupra efectului (rezultatelor) acțiunilor instructive (aferentație inversă) [4]. Astfel, multe din acțiunile procesului de învățământ pot fi considerate sisteme cibernetice de comandă și de control cu autoreglare [5].

În învățământul programat, indiferent de sistemul de programare utilizat : programarea lineară de tip Skinner, programarea ramificată de

---

[1] Gh. Zapan, *Cibernetica — știința organizării cu aplicații în procesul de învățământ și producție*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1967, p. 3.

[2] L. Couffignal, *La pédagogie cybernetique*, „La cybernétique et la pédagogie cybernetique" nr. 1/1965.

[3] L. M. Landa, *Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării*, în *Dialectica marxistă și științele moderne*, vol. IV, Ed. politică, București, 1963, p. 252.

[4] G. Munteanu, *Însușirea unor noțiuni de gramatică prin învățare programată*, în *Creativitate, modele, programare*, sub red. Al. Roșca, Ed. științifică, 1967, p. 221.

[5] V. Bunescu, *Pedagogie cibernetică și instruirea programată*, în *Studii de didactică experimentală*, EDP, 1965, p. 123—127 ; V. Bunescu, *Concepția cibernetică și programatică — o cale de modernizare a didacticii*, Revista de pedagogie nr. 3/1968.

tip Crowder [6] sau variantele acestor sisteme descrise de Lysaught [7] ori programarea bazată pe teoria acțiunilor mintale a lui Galperin [8], pot acționa cîteva din teoriile ciberneticii :

În primul rînd programarea, presupunînd programarea materialului și a activității elevului, se sprijină pe principiul pașilor mici. Acesta presupune distribuirea materialului de învățat în elemente mici de informații, atît cît să fie însușite fără efort de elevi. În al doilea rînd, în învățămîntul programat acționează conexiunea inversă, cunoscută în fiziologia activității nervoase superioare sub numele de „aferentația inversă" care corespunde cu principiul confirmării imediate a răspunsului [9] sau al verificării imediate a corectitudinii răspunsului [10]. Și, în al treilea rînd, în învățămîntul programat poate acționa : teoria algoritmilor, „care la om nu sînt altceva decît stereotipuri dinamice subordonate, bine consolidate anticipat" [11].

Definind algoritmul ca „o prescripție exactă, unanim inteligibilă pentru executarea într-o ordine determinată a operațiilor elementare (dintr-un sistem oarecare de operații) pentru rezolvarea oricăreia din problemele aparținînd unei clase" [12], putem considera *algoritmul ca un sistem de operații mintale care se desfășoară într-o ordine determinată, cu scopul rezolvării în același fel a unui grup de probleme de același tip, în vederea unei finalități precise.*

„Definiți ca sisteme de raționamente care se succed într-o anumită ordine, care, fiind respectată, conduce sigur la rezolvarea unei situații problematice, a unor probleme de un anumit tip, algoritmii sînt instrumente cu ecifiență precisă".[13]

Considerînd procesul didactic ca un sistem organizat de comandă, algoritmii pot servi drept unul dintre mijloacele de conducere eficientă a proceselor de instrucție. Nu vom folosi termenul de algoritm în sensul strict matematic, ci ca sinonim al termenului de „prescripție algoritmică pentru procesul de instruire", deci „algoritm didactic" [14]. Prin urmare, algoritmul didactic creat pentru însușirea unor noțiuni poate fi considerat acel sistem de operații mintale care se desfășoară într-o anumită ordine, cu scopul de a da elevului cheia sistemului de operații ce trebuie să efectueze pentru a recunoaște apoi, în ori ce situație, noțiunea respectivă și a putea opera cu acea noțiune, efectuînd același sistem de operații mintale. Desigur, pe plan didactic aceste operații min-

---

[6] Fry Edw. *Teaching Machines and Programmed Instruction, an Introduction*, New York, 1963.

[7] Jerome P. Lysaught, Williams Clarens M., *A Guide to Programmed Instruction*, New York, 1963.

[8] A. N. Leontiev, P. I. Galperin, *Teoriia usvoeniia znanii i programmirovannoe obucenie*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 10/1964.

[9] P. Oléron, *Introduction à l'enseignement programmé*, „Enfance" nr. 1/1964.

[10] G. Décote, *Vers l'enseignement programmé*, Gauthier-Villars, 1961

[11] Gh. Zapan, *Op. cit.*, p. 7.

[12] L. N. Landa, *Algoritmizarea în instrucție*, ed. Prosvești, Moscova, 1966 (trad. de uz intern).

[13] V. Bunescu, *Concepția cibernetică și programatică — o cale de modernizare a didacticii*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968.

[14] A. S. Moskoeva, *Algoritmî i algoritmiceskii podhod k analizu proțesov obucenia*, „Voprosî psihologhii", Moskva, nr. 3/1965.

tale se exteriorizează prin rezolvarea unor exerciții gramaticale de același tip, a unor probleme matematice din același sistem etc.

Algoritmii se caracterizează de obicei prin următoarele trăsături: determinarea, caracterul de masă și finalitatea.

Determinarea constă în aceea că algoritmul indică exact caracterul și condițiile unei acțiuni, excluzînd întîmplarea și apelează la operații elementare pe care omul sau mașina le efectuează invariabil. Deci, rezolvarea problemelor prin algoritm este un proces *strict orientat*, total comandabil, ducînd la rezultate precise și corecte.

Caracterul de masă al algoritmilor constă în faptul că datele inițiale ale problemei ce se rezolvă prin algoritm pot să constituie indicațiile necesare rezolvării oricărei probleme aparținînd unei clase determinate. De aceea, algoritmii pot fi metode generale de activitate, deoarece permit să se rezolve nu o singură problemă, ci toate problemele dintr-o clasă tip de probleme.

Finalitatea se exprimă prin faptul că algoritmul e îndreptat întotdeauna spre obținerea unui rezultat căutat. Astfel, algoritmii didactici pot fi considerați ca *sisteme de operații care determină exact caracterul, condițiile și succesiunea unor operații elementare, operații care se pot aplica la toate problemele de același tip în vederea unui anumit scop, spre a obține un anumit rezultat scontat.* Apreciați astfel, algoritmii pot avea un rol însemnat în învățămîntul programat, deoarece programarea presupune nu numai organizarea, prelucrarea și transmiterea informațiilor în ordinea cea mai perfectă în vederea însușirii acestora, dar și programarea activităților mintale ale elevilor în vederea realizării unui grad superior de organizare a activității de instruire spre un scop determinat — de a putea opera cu cunoștințele însușite. Aceasta presupune elaborarea în cadrul programelor a unor algoritmi didactici care să asigure rezolvarea unor situații problematice, algoritmii devenind astfel instrumente cu o eficiență sporită în cadrul programelor. Algoritmul didactic introdus în învățămîntul programat indică operațiile elementare ce trebuie efectuate în vederea rezolvării unor probleme, ducînd la rezultate precise și corecte.

Considerînd că una din finalitățile însușirii categoriilor morfologice este formarea priceperii la elevi de a opera cu acestea, respectiv de a recunoaște și caracteriza cu ușurință aceste categorii în cadrul analizei gramaticale, e necesar ca în învățămîntul programat să se alcătuiască anumiți algoritmi în vederea efectuării precise și fără efort, cu maximă eficiență, a anumitor operații de gîndire care să aibă ca finalitate operarea cu categoriile gramaticale.

În programele elaborate în vederea însușirii categoriilor morfologice s-au elaborat algoritmi didactici cu scopul de a-i îndruma pe elevi spre însușirea unor instrumente de lucru eficiente, a unor operații mintale pe care trebuie să le efectueze ori de cîte ori au de făcut analiza acelorași categorii morfologice. Exemplificăm cu algoritmii elaborați în programele întocmite pentru „cazurile substantivului" și ale „diatezelor verbului". S-au ales aceste categorii morfologice, deoarece acestea reprezintă unele din temele cele mai dificile ale predării gramaticii prin

metode tradiționale, atît datorită caracterului abstract și complex al noțiunilor, cît și implicațiilor de sintaxă pe care le necesită recunoașterea acestora.

1. Ținînd seama de faptul că pentru recunoașterea *cazului substantivului* e necesar să se apeleze la cîteva operații elementare care trebuie să se efectueze invariabil în vederea recunoașterii cazului : precizarea funcției sintactice, a întrebării și a cuvîntului pe care îl determină (pentru cazurile Genitiv, Dativ, Acuzativ), se poate considera că acțiunea de recunoaștere a acestei categorii gramaticale poate fi un proces strict orientat, deci se poate elabora un algoritm didactic în vederea efectuării operațiilor necesare recunoașterii cazurilor substantivului. Acest algoritm poate avea deci caracteristica de determinare. Întrucît în orice text, deci în orice situație, spre a rezolva precizarea cazului substantivului sînt necesare întotdeauna aceleași date inițiale : funcțiunea sintactică și întrebarea, se poate considera că algoritmul are și caracter de masă. Iar finalitatea acestui algoritm este îndreptată totdeauna spre obținerea unui rezultat căutat, determinarea cazului substantivului [15].

Operațiile incluse în algoritmul didactic constituit pentru determinarea cazului sînt următoarele : a) recunoașterea substantivului ; b) precizarea cuvîntului pe care îl lămurește ; c) determinarea întrebării ; d) precizarea funcției sintactice și în sfîrșit e) determinarea cazului substantivului.

Fără a ajunge, cu elevii mici, la formule matematice [16] pentru determinarea cazurilor, ei vor avea de efectuat întotdeauna aceleași operații. Programul a repetat, în forme variate, operațiile algoritmului, în vederea însușirii lui fără efort și cu exactitate.

2. De asemenea și în programele pentru învățarea *diatezelor* s-au introdus algoritmi didactici pe baza însușirii și folosirii cărora se putea afla și preciza cu mai multă ușurință diatezele oricărui verb. Opera-

---

[15] Operațiile introduse în program în vederea sumării informațiilor care au condus la însușirea algoritmului necesar rezolvării cazului substantivului sînt descrise în articolul : *Eficiența instruirii programate*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai" Cluj, Series Psychologia-Paedagogia. 1965, p. 45—73 (în colaborare cu I. R a d u).

[16] Se pot elabora și algoritmi sub forma unor formule matematice :

$N = \frac{S}{I_1}$ în care N = nominativ, S = funcția de subiect, I_1 = întrebările : cine ? ce ?

$G = \frac{A \rightarrow s}{I_2}$ în care G = genitiv, A = atribut, s = determină un substantiv, I_2 = întrebarea „al, a, ai, ale cui ?"

$D = \frac{C \rightarrow v}{I_3}$ în care D = dativ, C = complement, v = determină un verb, I_3 = întrebarea „cui ?"

țiile elementare care trebuie să se efectueze invariabil în vederea recunoașterii fiecărei diateze sînt următoarele :

a. pentru *diateza activă :*

— recunoașterea verbului ;
— precizarea subiectului gramatical — autor al acțiunii ;
— precizarea complementului — a obiectului asupra căruia se îndreaptă acțiunea.

b. Pentru *diateza pasivă* se efectuează următoarele operații elementare care constituie algoritmul didactic necesar recunoașterii diatezei pasive :

— recunoașterea verbului ;
— precizarea complementului— care face acțiunea ;
— precizarea subiectului gramatical — asupra căruia trece acțiunea ;
— determinarea formei verbului la diateza pasivă — compus din timpul corespunzător al verbului „a fi" și participiul verbului de conjugat.

c. Pentru recunoașterea *diatezei reflexive* se efectuează invariabil următoarele operații elementare care constituie algoritmul didactic utilizat pentru recunoașterea unui verb de această diateză :

— recunoașterea verbului ;
— precizarea subiectului gramatical care face acțiunea și asupra căruia trece acțiunea ;
— recunoașterea pronumelui reflexiv (în cazurile Dativ sau Acuzativ) acordat în același număr și persoană cu subiectul și verbul.

Citățm în continuare secvențele din program în care s-au introdus elementele operațiilor incluse în algoritmul didactic al diatezei pasive și al diatezei reflexive.

VII.

13. Citește exemplele :

Elevul este întrebat de profesor.
Ionel este lăudat de tata.
Eu sînt așteptat de colegul meu.
Subliniază verbele.

14. Completează tabelul de mai jos, punînd întrebările spre a afla subiectul și complementul în fiecare propoziție. Citește cu atenție titlul rubricilor tabelelor :

Subiectul	Verbul	Complementul
asupra lui trece acțiunea	arată acțiunea	face o acțiune
Elevul	este întrebat	de profesor
. . . . .	. . . . .	. . . . .
. . . . .	. . . . .	. . . . .

(Controlează la 14 A. dacă ai răspuns bine. Corectează mai jos ceea ce ai greșit)

. . . . .	. . . . .	. . . . .
. . . . .	. . . . .	. . . . .
. . . . .	. . . . .	. . . . .

VIII

14. A. *Tabel de control*

Subiectul	Verbul	Complementul
asupra lui trece acțiunea	arată acțiunea	face o acțiune
Elevul	este întrebat	de profesor
Ionel	este lăudat	de tata
Eu	sînt așteptat	de colegul meu

15. Cînd *acțiunea făcută de altcineva trece asupra subiectului*, verbul este la d i a t e z a p a s i v ă.

Citește de mai multe ori definiția pînă o ții minte.

16. Cînd acțiunea făcută de altcineva trece asupra . . . . . este la d i a t e z a p a s i v ă.

IX

17. Cînd acțiunea făcută de altcineva trece asupra . . . . . este la diateza . . . . . .

18. În exemplu:

E l e v i i s î n t î n v ă ț a ț i d e p r o f e s o r.

acțiunea este *făcută de complement* (de p r o f e s o r) și *trece asupra subiectului* (e l e v i i), deci verbul s î n t î n v ă ț a ț i este la diateza . . . . . .

X

19. La diateza pasivă verbele se conjugă astfel:
timpul corespunzător al verbului a f i și *participiul verbului de conjugat*

Prezent indicativ

eu sînt	+	*ascultat*
prezentul verbului „a fi"		participiul verbului de conjugat

Imperfect indicativ

eu eram	+	*ascultat*
imperfectul verbului „a fi"		participiul verbului de conjugat

Perfectul compus indicativ

eu am fost	+	*ascultat*
Perfectul compus al verbului „a fi"		participiul verbului de conjugat

Învață această regulă și vei ști să conjugi toate verbele la diateza pasivă.

XI

20. Citește exemplele de mai jos:

E l e v u l s e î n t r e a b ă (pe sine)

P i o n i e r u l î ș i a m i n t e ș t e (lui)

E u m ă b u c u r.

Subliniază cu o linie verbele, cu două linii pronumele reflexive.

---

21. Completează tabelul de mai jos.

Subiectul	Pronumele reflexiv	Verbul
— face acțiunea — asupra lui trece acțiunea		arată acțiunea
Elevul	se	întreabă
. . . . .	. . . . .	. . . . .
. . . . .	. . . . .	. . . . .

(Controlează la 21 A dacă ai răspuns bine. Corectează mai jos unde ai greșit).

. . . . .	. . . . .	. . . . .
. . . . .	. . . . .	. . . . .
. . . . .	. . . . .	. . . . .

XII

21. A. **Tabel de control**

Subiectul	Pronume	Verbul
— face acțiunea — asupra lui trece acțiunea		arată acțiunea
elevul	se	întreabă
pionierul	își	amintește
eu	mă	bucur

22. În exemplele de mai sus . . . . . face acțiunea (e l e v u l) și acțiunea trece tot asupra subiectului.

23. Cînd *subiectul face acțiunea, care trece tot asupra sa, sau cînd subiectul participă intens la acțiunea pe care o face, verbul* este la d i a t e z a r e f l e x i v ă.

(Citește de mai multe ori definiția pînă o ții minte).

XIII

24. Citește cu atenție schema d i a t e z e i r e f l e x i v e spre a o ține minte.

Elevul	se	întreabă
subiect	← (pronume reflexiv)	(verb)
— face acțiunea — asupra lui trece acțiunea		

25. Reamintește-ți schema diatezei *active* și *pasive*.

D i a t e z a a c t i v ă

Elevul	întreabă →	pe profesor
subiect	verb	complement
face acțiunea		asupra lui trece acțiunea

Diateza pasivă

Elevul	este întrebat	de profesor
subiect	← verb	complement
asupra lui trece acțiunea		face acțiunea

Ține minte deosebirile dintre ele.

XIV

26. La diateza reflexivă verbele se conjugă *la fel cu verbele la diateza activă*, dar *adăugînd lîngă verb* pronumele reflexiv la aceeași persoană cu pronumele personal și verbul.

Pronumele reflexiv stă în cazurile *Dativ* sau *Acuzativ*.

îmi amintesc	pronume reflexiv în Dativ
mă tem	pronume reflexiv în Acuzativ

Diateza activă	*Diateză reflexivă*
Prezent indicativ	
eu îmbrac	eu *mă* îmbrac (pronume reflexiv în Ac.) eu *îmi* îmbrac (pronume reflexiv în D)
Imperfect indicativ	
eu îmbrăcam	eu *mă* îmbrăcam (Ac.) eu *îmi* îmbrăcam (D)
Perfect compus indicativ	
eu am îmbrăcat	eu *m*-am îmbrăcat (Ac.) eu *mi*-am îmbrăcat (D)

Învață această regulă și vei ști să conjugi toate verbele la diateza reflexivă.

Rezultatele cu privire la eficiența sporită a învățămîntului programat în care s-au introdus algoritmi didactici privind rezolvarea *determinării cazului* substantivelor sînt concretizate în urma a două serii de experimente efectuate în școli.

Prima serie a experimentelor de aplicare a învățămîntului programat cu introducerea algoritmului didactic s-a desfășurat în anul 1964, la două clase a V-a, una experimentală și una de control, cu un număr de 74 elevi.

S-au predat cazurile substantivului, studiindu-se atît gradul de înțelegere, cît și gradul de însușire și de reținere a noțiunilor formate după un sistem complex de instruire programată și de utilizare a algoritmului didactic. S-au ținut trei lecții, două de comunicare și una de fixare a cunoștințelor și de formare a priceperilor. S-a urmărit să se

Verifice eficiența utilizării instruirii programate în mai multe stadii : imediat după introducerea noțiunii, deci în cadrul aceleiași lecții, după ce s-a parcurs materialul programat ; după o lecție de fixare, în care textul programat a cuprins numai secvențe de fixare și de aplicare a cunoștințelor ; după o durată de aproximativ 20 de zile de la terminarea întregului capitol. Verificarea eficienței algoritmului didactic inclus în programul elaborat pentru învățarea cazurilor s-a făcut prin 3 probe de control care solicitau analiza cîte unui text literar care cuprindea 10 substantive și cerea precizarea cazului și determinarea funcției sintactice. Probe similare s-au dat și clasei de control.

Rezultatele s-au calculat prin determinarea procentajului de exactitate. Întrucît clasele cuprinse în experiment nu aveau efective egale, s-a luat drept bază de calcul numărul maxim de puncte în ipoteza rezolvării complete a probelor date. S-a determinat apoi procentajul de exactitate, aflat prin raportarea numărului de operații corecte la numărul maxim de puncte și înmulțind rezultatele cu 100. Rezultatele au fost calculate după formula dată de Mialaret [17]. După acest procedeu s-au calculat rezultatele la toate categoriile, procentele de exactitate fiind determinate la fiecare categorie gramaticală, în mod separat, pe operații. Diferența pînă la 100% este dată de răspunsuri greșite sau nerezolvate. De notat faptul că, în general, o noțiune se consideră însușită cînd întrunește un procentaj de exactitate de minimum 75%.

Tabelul 1

Asimilarea cunoștințelor la tema „Cazurile substantivului"
(rezultate în %)

Test de control	Sistem de învățare	Nr. elevi	Recunoașterea cazului	Precizarea funcției sintactice		
				Corect	Greșit	Omis
Imediat după introducerea noțiunii	Programat	33	67,6	67,0	18,8	14,2
	Tradițional	39	45,6	40,1	44,7	15,2
După lecția de fixare	Programat	33	75,7	75,2	12,5	12,3
	Tradițional	36	26,6	36,1	43,4	20,5
La încheierea capitolului	Programat	33	83,6	82,8	10,3	7,9
	Tradițional	35	57,2	50,9	30,2	18,9

După cum arată datele din tabelul 1, probele de control ale elevilor care au învățat după sistemul programării cu aplicarea algoritmului didactic au dat rezultate mai bune decît cele ale elevilor cărora li s-a predat după metodele obișnuite, atît în ceea ce privește operațiile de recunoaștere corectă a cazurilor, cît și în ceea ce privește precizarea funcțiunii sintactice.

[17] G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, PUF, 1954, p. 39—40.

În cea *de-a doua serie* de aplicare a învățămîntului programat cu introducerea algoritmilor didactici pentru însușirea *cazurilor substantivului*, experimentele s-au desfășurat în anul 1966, într-un sistem de instruire programată de mai lungă durată, predîndu-se întreg capitolul „substantiv" în 10 lecții programate, la patru clase a V-a, cu scopul de a studia capacitatea elevilor de a opera cu noțiunile însușite. Și în această etapă s-a lucrat cu două categorii de clase : experimentale și de control. La clasele experimentale a avut loc un proces de instruire programată care a înlocuit lecția orală, elevii fiind obligați să-și însușească cunoștințele prin activitate independentă, lucrînd fiecare, în ritmul propriu, pe baza textului programat, în toată ora sub supravegherea experimentatoarei. La clasele de control, lecțiile s-au desfășurat pe baza metodicii tradiționale, fiind predate de profesori cu îndelungată experiență didactică. În lecțiile despre cazuri s-au introdus, și aici, aceiași algoritmi didactici, numai că în loc de 3 lecții ca în etapa anterioară de data aceasta s-a limitat învățarea cazurilor numai la două lecții.

Rezultatele s-au verificat tot în trei stadii : imediat după introducerea noțiunii, după o lecție de recapitulare, la terminarea studierii capitolului substantiv, și la un interval de 5 luni, la sfîrșitul studierii morfologiei. Dar, pentru prezentarea rezultatelor am utilizat și alt criteriu decît cel anterior. Performanțele din probele de control s-au grupat în 5 categorii : (I) probe fără greșeală, (II) probe cu 99—75% operații corecte, (III) probe cu 75—50% operații corecte, (IV) probe cu 50—25% operații corecte și (V) probe cu 25—0% operații corecte. S-a putut astfel urmări creșterea numărului de elevi care au obținut rezultate corecte comparativ cu performanțele realizate de elevii claselor cu învățămînt tradițional.

Tabelul 2

Distribuția operațiilor corecte la recunoașterea „Cazurilor substantivului"

Testul de verificare	Sistemul de învățare	Nr. elevi	Numărul elevilor care au realizat operații corecte					Procentaj de exactitate
			I	II	III	IV	V	
			100%	99—75%	75—50%	50—25%	25—0%	
Imediat după introducerea noțiunii	Programat	123	20	39	37	24	3	75,2
	Tradițional	122	9	27	45	29	12	59,7
După lecția de recapitulare	Programat	126	26	46	25	4	—	81,2
	Tradițional	124	12	33	46	20	13	67,4
Proba de verificare finală	Programat	135	38	49	39	9	—	78,8
	Tradițional	125	14	35	42	18	15	63,1

În ultima rubrică s-a determinat procentajul de exactitate. Datele incluse în tabelul 2 dovedesc performanțe net superioare atît în ceea ce privește numărul elevilor care au realizat operații corecte, cît și pro-

centajele de exactitate obținute de elevii care au învățat după sistemul algoritmilor incluși în instruirea programată.

Verificarea eficienței învățării *diatezelor* prin învățământul programat în care s-au inclus algoritmi didactici s-a efectuat la 3 clase a VI-a (98 elevi) în care a avut loc un proces de instruire programată, comparîndu-se rezultatele cu cele obținute de cei 94 elevi din 3 clase de control în care s-a predat prin metodele tradiționale.

Verificarea rezultatelor s-a efectuat printr-o probă de control dată ambelor grupe de elevi (cu învățămînt programat și tradițional). Această probă a constat în analiza a 12 verbe dintr-un text literar, aflate la timpuri și moduri diferite și la cele trei diateze. Ne-a interesat în situația de față recunoașterea corectă a diatezei verbelor, deci dacă elevii care au utilizat algoritmul didactic au realizat performanțe mai bune decît cei ce au învățat prin metode tradiționale.

Tabelul 3

Distribuția operațiilor corecte la tema „Diateza verbului"

Sistemul de învățare	Nr. de elevi	Numărul elevilor care au realizat operații corecte :						Procentaj de exactitate
		I	II	III	IV	V	VI	
		12—11	10—9	8—7	6—5	4—3	2—0	
Programat	98	60	16	11	9	2	—	83,6
Tradițional	94	15	19	12	18	19	11	53,3

Rezultatele incluse în tabelul 3 precizează numărul sporit al elevilor care au efectuat 11—12 recunoașteri de diateze corecte (60 din 98 elevi) la grupa celor ce au utilizat învățămîntul programat cu introducerea algoritmului, față de 15 din 94 elevi, la grupa celor ce au învățat prin metodica tradițională. E de remarcat și faptul că în timp ce numai doi elevi din grupa celor cu învățare programată și algoritmizată realizează 4—0 operații corecte, 30 elevi — deci aproape o treime din cealaltă grupă cu învățare tradițională — se înscriu în această categorie de performanțe minore. O diferență semnificativă este și între procentajele de exactitate realizate de cele două grupe de elevi și anume de 30,3%.

Din rezultatele obținute, atît în elaborarea unor algoritmi, cît și prin includerea lor în sistemul învățămîntului programat, se pot desprinde cîteva concluzii:

a) Elaborarea unor algoritmi didactici și includerea lor în învățămîntul programat nu numai că asigură o eficiență sporită asimilării și reținerii cunoștințelor, dar contribuie în special la formarea și la dezvoltarea priceperilor elevilor de a opera cu cunoștințele însușite.

b) Algoritmii didactici au un rol însemnat în ridicarea valorii învățămîntului programat, întrucît pot indica elevilor soluții precise în rezolvarea anumitor probleme.

c) Includerea unor teorii și principii ale ciberneticii, a teoriei informației, programării și algoritmilor se dovedește a avea un rol însemnat în sporirea eficienței procesului de învățământ la unele discipline.

d) Elaborarea algoritmilor didactici fiind o operație dificilă, ea trebuie să se efectueze cu deosebită atenție, spre a se crea algoritmii didactici cei mai valoroși și spre a se îmbina sistematic și metodic cu învățământul programat. Trebuie avut însă în vedere că nu la toate disciplinele și nici la toate categoriile de probleme pot fi elaborați algoritmi didactici.

În orice caz, algoritmii didactici pot fi considerați instrumente valoroase și utile în vederea sporirii eficienței învățământului în general și a învățământului programat în special.

РОЛЬ АЛГОРИТМОВ В ПРОГРАММИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

(Резюме)

В первой части очерка утверждается, что алгоритмы могут играть большую роль в программированном обучении, так как программирование предполагает не только организацию, обработку и передачу информаций в нужной последовательности, но и программирование умственных действий учащихся для формирования способности оперировать с усвоенными данными. Это предполагает разработку определенных алгоритмов, способных обеспечить решение проблемных ситуаций.

Во второй части приводятся примеры алгоритмов, введенных в программы, разработанных для изучения тем „падежи имени существительного" и „залог" и проверенных в практике преподавания грамматики румынского языка.

Приводятся также данные этих экспериментальных исследований. Автор приходит к выводу о том, что разработка алгоритмов создает большую эффективность программированного обучения, так как способствует формированию и развитию умения оперировать с усвоенными знаниями.

LE RÔLE DES ALGORYTHMES DIDACTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ

(Résumé)

Cette étude met en lumière la rôle important que les algorythmes didactiques peuvent jouer dans l'enseignement programmé d'autant plus que cet enseignement suppose non seulement l'organisation, l'élaboration et la transmission des informations dans un ordre achevé, qui assure l'acquisition de celles-ci, mais en même temps la programmation des activités mentales des élèves en vue de la formation des capacités qui puissent leur donner la possibilité d'opérer avec les connaissances acquises. Cela suppose l'élaboration, dans le cadre des programmes, de certains algorythmes didactiques qui puissent offrir des solutions à des situations complexes et qui deviennent par cela des instruments d'une efficience plus grande.

Dans la seconde partie de l'étude, on présente à titre d'exemple des aglorythmes didactiques utilisés dans les programmes élaborés pour l'étude de „la déclinaison des noms" et „des diathèses verbales", algorythmes qui ont fait l'objet d'une expérimentation concernant l'etude de la grammaire roumaine.

On présente ensuite les résultats des expérimentations effectuées et on en arrive à la conclusion que l'élaboration des algorythmes didactiques assurent une efficience accrue à l'enseignement programmé parce qu'ils conduisent non seulement à une acquisiton plus solide des connaissances, mai encore à la formation et au développement des capacités des élèves à opérer avec les connaissances assimilées.

THE ROLE OF THE DIDACTIC ALGORITMS IN PROGRAMMED INSTRUCTION

(Abstract)

This study specifies the fact that the didactic algoritms may play an important part in the programmed instruction, as programming includes not only the programming, remaking and conveying of information in the best order necessary for its assimilation, but also the programming of the pupils' mental activities with a view to the formation of the ability to operate with the assimilated knowledge. Therefore didactic algoritms should be developed in the frame of the curriculum, in order to solve the difficult situations, They are thus becoming very efficient instruments.

In the second part the study gives examples of the didactic algoritms introduced in the curricula devised for learning the "cases of the nouns" and the "voices of the verb" and experimented in learning the Romanian grammar.

Then, the author indicates the results of the experiments. He reached the conclusion that the development of the didactic algoritms increases the efficiency of the programmed instruction, as it contributes not only to the more thorough assimilation of knowledge, but also to the for mation and development of the pupils skills to operate with the assimilated knowledge.

Cunoașterea vocabularului, condiție a însușirii cunoștințelor

Prof. GHEORGHE NICOLAE
Liceul „A. Vlaicu", Orăștie

I.

1. În esența lui, procesul de învățămînt este un proces de cunoaștere progresivă a realității obiective, iar condiția fundamentală a cunoașterii este înțelegerea de către elevi a noțiunilor transmise.

„Dar, pe lîngă problema generală a înțelegerii, — ca pătrundere continuă a esențialului din obiectele și fenomenele pe care le studiază elevii, — apare și problema înțelegerii limbii, ca problemă specială a înțelegerii. Înțelegerea materialului studiat este puternic condiționată de înțelegerea elementelor lexice, gramaticale și stilistice în care este supus materialul" [1].

De aceea, asimilarea noilor cunoștințe și în general dezvoltarea intelectuală a copilului se desfășoară în unitate indisolubilă cu dezvoltarea limbajului, între care există o strictă interdependență. Astfel, cunoașterea unui vocabular bogat și variat și utilizarea justă și corectă a cuvintelor de către un elev denotă cunoștințe precise și temeinice. Din contra, sărăcia de vocabular, confuziile dintre termeni și folosirea lor improprie dovedește lipsă de pregătire. De aici rezultă că însușirea noilor cunoștințe, ca și exprimarea corectă și clară a ideilor, nu sînt posibile fără cunoașterea precisă a vocabularului, a limbii literare.

Pornind de la aceste constatări, am căutat să aflu în ce măsură cunosc elevii limba literară și terminologia științifică folosită la diferite obiecte de studiu și deci în ce măsură pot ei înțelege și asimila cunoștințele transmise. De asemenea, am urmărit să cunosc dificultățile pe care le întîmpină elevii în această privință, cauzele care le determină și mijloacele ce trebuie folosite pentru înlăturarea acestor dificultăți.

În acest scop m-am folosit, între altele, de metoda anchetei, care a constat în a cere elevilor să explice un număr de 18—20 de cuvinte utilizate în diferite obiecte de studiu. Cercetarea a durat cîțiva ani și a cuprins peste 1000 de elevi numai de la ciclul mediu, curs de zi și seral. Spațiul limitat al acestui articol nu-mi permite să prezint decît rezultatele unui singur an școlar care sînt totuși suficiente pentru a trage concluzii valabile, deoarece situația la ceilalți ani este aproape aceeași.

Din analiza datelor cuprinse în aceste tabele reiese că în general elevii celor două clase cunosc în proporții nesatisfăcătoare termenii folosiți la diferitele discipline școlare și chiar în vorbirea zilnică. În adevăr, numai 35% din cuvintele date sînt cunoscute de peste 50% din elevii clasei a VIII-a, alte 35% sînt cunoscute numai de 1,5%—17% din ei. La clasa a IX-a însă 47% din aceleași cuvinte sînt cunoscute de peste 50% din elevi.

---

[1]. *Psihologie pedagogică*, manual pentru învățămîntul superior, Edit. didactică și pedagogică, București, 1962, p. 110.

2. Iată cum se prezintă cunoștințele de vocabular ale elevilor din clasa a VIII-a și a IX-a.

Nr. crt.	Cuvintele date	Clasele a VIII-a						Clasele a IX-a				
		A	B	D	Seral	total	%	A	D	C	Total	%
		34	40	38	26	138		34	33	36	106	
1	antic	24	31	16	23	94	68	27	18	31	76	72
2	invazie	17	26	32	16	91	66	29	20	34	83	77
3	consecință	27	24	26	12	89	65	27	22	28	77	72
4	fertil	13	26	30	13	83	60	30	21	31	82	77
5	progresist	20	16	26	19	81	59	12	20	24	56	53
6	succesiune	14	39	18	6	77	55	16	11	20	47	44
7	just	20	16	15	17	68	49	28	28	11	67	63
8	altitudine	11	24	9	16	60	45	34	23	36	93	88
9	ilegal	10	13	12	12	47	34	16	10	19	45	42
10	itinerar	7	10	9	12	38	28	23	13	22	58	55
11	teroare	9	12	10	7	38	28	19	9	9	37	35
12	infirm	4	7	4	8	23	17	11	3	13	27	25
13	agresiune	3	7	4	6	20	14	27	7	14	48	45
14	rural	1	3	5	11	20	14	10	10	7	36	35
15	sacru	—	3	1	—	4	2,5	3	3	5	11	10
16	calamitate	—	—	—	4	4	3	2	—	—	2	2
17	fidel	1	—	2	—	2	1,5	12	3	7	22	21

Iată acum greșelile mai tipice făcute de elevi la explicarea cuvintelor. Cuvîntul *fidel* a fost explicat corect numai de 1,5% din elevii clasei a VIII-a și de 21% din elevii clasei a IX-a, restul dînd explicații greșite ca: „fin" (15 elevi), „gingaș" (7 elevi), „frumos" (9 elevi), „corect" (3 elevi), „curat", „sensibil" etc. Alții i-au dat sensuri cu totul opuse, ca: „lingușitor", „viclean", „ostil". Numai 2,5% din elevii clasei a VIII-a și 10% din elevii clasei a IX-a au explicat corect cuvîntul *sacru*. Ceilalți i-au dat următoarele explicații „rău" (10 elevi), „crud" (5 elevi), „neplăcut", „măreț", „adevărat", „sărac", „aspru", „trist", „urît", „nedemn" etc. Alți elevi au citat numai expresiile respective fără nici o explicație: „datorie sacră", „om sacru" și chiar „a vorbi sacru".

Cuvîntul *ilegal* a fost explicat corect numai de 34% din elevii clasei a VIII-a și de 42% din elevii clasei a IX-a. Ceilalți i-au atribuit sensurile „neegal" (3 elevi), „inegal" (11 elevi), deci confuzie cu acest ultim cuvînt, iar un elev, care vrea să pară mai explicit, definește astfel cuvîntul: „un lucru care nu e împărțit în mod egal".

3. Tabelul din pagina următoare arată că elevii din clasa a X-a au un nivel scăzut de cunoștințe, deoarece numai trei din cuvintele date (17%) sînt cunoscute de peste 50% din elevi, în timp ce același procent de elevi din clasa a XI-a cunosc peste 57% din ele. Diferența de cunoștințe dintre cele două clase este normală și explicabilă și ea dovedește ce importanță are — din punct de vedere al capaci-

Situația la clasele a X-a și a XI-a.

Nr. crt.	Cuvintele date	Clasele a X-a						Clasele a XI-a					
		A	B	C	Seral	Total		A	B	C	Seral	Total	
		33	31	38	18	120	%	31	27	38	20	116	%
1	mileniu	29	22	26	10	87	72	29	26	23	14	92	80
2	a anexa	23	18	22	14	77	64	27	26	31	16	99	86
3	a rectifica	18	15	16	15	64	53	26	20	28	14	88	76
4	ireversibil	16	22	8	7	53	44	20	17	13	6	56	48
5	a ameliora	17	10	13	12	52	43	27	17	28	10	82	71
6	incursiune	19	11	13	9	52	43	21	19	32	7	79	68
7	deviator	19	15	8	6	49	41	15	14	21	9	59	50
8	circumstanță	3	27	4	4	38	32	28	30	22	3	73	63
9	patrimoniu	12	7	7	10	36	30	28	14	23	8	73	63
10	posteritate	12	4	7	11	34	28	24	6	17	2	49	42
11	agresiune	12	5	7	9	33	27	20	15	15	6	55	47
12	antebelic	11	15	3	4	33	27	27	22	27	4	80	69
13	veridic	17	3	2	3	25	21	30	20	24	7	81	70
14	confluență	11	6	5	3	25	21	16	20	13	5	54	46
15	precursor	10	5	—	2	17	14	20	15	11	2	48	41
16	segregație	6	1	—	3	10	8	9	—	3	2	14	12
17	beligerant	—	—	1	2	3	25	12	14	9	—	36	31
18	verosimil	1	—	—	2	3	25	—	2	4	3	15	12

tății de asimilare — un an în plus ca vîrstă și studii. Iată greșelile făcute la explicarea unora din cuvintele date :

Cuvîntul *verosimil* a fost explicat corect numai de 2,5% din elevii clasei a X-a și de 12% din elevii clasei a XI-a. Restul n-a dat nici o explicație sau a dat explicații greșite, ca : „plăcut", „admirabil", „folositor", „nou", „lucru verosimil", „lucru înțeles", „posibil" (5 elevi), „nesigur", „adevărat" (44 elevi).

Cuvîntului *precursor* i s-au atribuit de mulți elevi înțelesuri neprecise sau total greșite, ca : „mai înainte", „succesiv", „ceva care se află înaintea unui cuvînt", deci confuzie cu cuvîntul *prefix*, iar 17% din elevii clasei a X-a și 26% din elevii clasei a XI-a i-au dat un înțeles contrar de „urmaș", „succesor", „continuator".

Pentru 8% din elevii clasei a X-a și 4% din clasa a XI-a cuvîntul *veridic* este total necunoscut, ceea ce reiese din sensurile cu totul întîmplătoare ce i-au atribuit : „sugestiv", „curajos", „măreț", „dificil", „necinstit", „profund", și chiar „neadevărat".

O cunoaștere nesatisfăcătoare au dovedit elevii și în legătură cu cuvîntul *posteritate*, deoarece numai 28% din elevii clasei a X-a și 42% din elevii clasei a XI-a l-au explicat corect. Ceilalți nu l-au explicat sau i-au dat sensuri greșite, ca : „urmare", „înapoiere", „punctul cel mai de sus", „inferioritate", „perioada care a existat înainte", iar un elev îl explică prin : „epoca posterioară este epoca trecută".

Necunoașterea etimologiei exacte a cuvîntului *antebelic* a determinat pe unii elevi să-i atribuie un sens eronat și anume : „în contra războiului". Această greșeală provine din confundarea prepoziției latinești *ante* = înainte cu prepoziția grecească *anti* = contra.

Deşi cuvîntul *ireversibil* (ceea ce nu se poate întoarce, ca de exemplu timpul, sau ceea ce nu se poate produce în sens invers, vorbind de fenomene) este folosit la mai multe obiecte de studii, totuşi numai jumătate din elevi îi cunosc adevăratul sens. O parte din elevi, în loc de explicaţii a dat numai expresiile în care a fost întîlnit: „reacţie ireversibilă", „ireversibilitatea timpului". Altă parte a dat explicaţii greşite, ca: „neschimbător" (20 de elevi), „schimbător" şi chiar sensul opus: „valabil şi în sens invers".

Pentru completare voi mai cita cîteva exemple de cuvinte împreună cu explicaţiile lor date de elevii altor serii.

Cuvîntul *incandescent*, utilizat în manualul de fizică cu înţelesul de „alb strălucitor", prin încălzirea unui metal la o temperatură foarte ridicată, din cauza necunoaşterii precise a etimologiei şi a fenomenului respectiv, a fost explicat greşit de către 25% din elevii clasei a VIII-a, între altele, cu sensurile atribuite fenomenelor ce determină sau însoţesc incandescenţa şi anume: „roşul", „semitopit", „în stare fluidă", „fierbinte" şi chiar „care nu arde, de exemplu apa" etc.

Mă opresc aici, căci exemplele date sînt suficient de concludente pentru a scoate în evidenţă lipsurile elevilor în materie de vocabular. De altfel fiecare profesor se poate convinge uşor de acest lucru dînd elevilor să explice 15—20 de cuvinte din terminologia obiectului respectiv.

4. Din analiza răspunsurilor prezentate mai sus rezultă că necunoaşterea sau cunoaşterea incompletă a termenilor folosiţi la diferite discipline au următoarele consecinţe negative pentru elevi:

a) Atribuirea de sensuri neprecise, greşite, uneori opuse sau chiar absurde, cuvintelor respective.

b) Confuzie frecventă cu paronime, adică cu cuvinte care au o oarecare asemănare între ele sub aspect grafic sau sonor, dar se deosebesc ca sens.

c) Pronunţarea şi scrierea greşită a cuvintelor.

d) Folosirea expresiilor pleonastice.

Dar consecinţa cea mai gravă este faptul că elevii nu pot înţelege şi deci nu-şi pot însuşi temeinic cunoştinţele de la lecţiile respective, ceea ce provoacă îngreuiarea muncii profesorilor.

5. Analizînd cauzele care determină cunoaşterea nesatisfăcătoare a lexicului limbii române de către elevi, ajungem la concluzia că cele mai importante sînt următoarele:

a) Abuzul de neologisme şi de termeni tehnico-ştiinţifici şi stilul necorespunzător al unor lecţii şi manuale.

b) Lipsa glosarelor din manuale şi a dicţionarelor de uz şcolar.

c) Predarea lexicului limbilor străine fără corelaţie cu lexicul limbii române.

d) Lipsa unui front comun al tuturor profesorilor pentru explicarea metodică a tuturor cuvintelor necunoscute.

Cadrul restrîns al acestui articol mă obligă să analizez numai o parte din aceste cauze.

II.

1. Una din cauzele care provoacă mari dificultăţi elevilor în înţelegerea şi însuşirea cunoştinţelor este, după cum am arătat mai sus, *numărul mare şi chiar abuzul de neologisme şi de termeni ştiinţifici din manuale.*

Dobîndirea unei bune pregătiri în orice domeniu nu este posibilă fără stăpînirea deplină a limbii literare, adică a limbii folosite atît în operele beletristice, cît și în cele științifice. Dar necesitatea cunoașterii limbii literare ca mijloc indispensabil de însușire temeinică a bazelor culturii și științei nu are nimic comun cu utilizarea cuvintelor și expresiilor rare, căutate, cu abuzul de neologisme și de termeni tehnico-științifici, adesea inutili, sau chiar dăunători înțelegerii conținutului lecției, care nu țin seama de cunoștințele și de capacitatea de asimilare a elevilor la diferite vîrste.

Dacă ar avea cineva curiozitatea să știe cam cîți termeni noi sau rar folosiți sînt obligați să învețe elevii la unele lecții, cu surprindere ar constata că numărul acestora este de 30, 40, 50, 60 și chiar mai mulți. Desigur afirmația pare exagerată, dar voi face imediat dovada.

Cercetînd prin sondaj cîteva lecții din manualele de științele naturii, care bat recordul în această privință am constatat următoarele :

La lecția *Celula vegetală și funcțiile ei*, din botanica pentru clasa a IX-a (p. 9—16, ed. 1966), în aproximativ 5 pagini de text (căci restul este ocupat cu scheme și figuri) se găsesc poate 40 de termeni științifici noi sau rari, din care citez : microtom, condriozomi, plastide, rețea endoplasmadică, lumen, vacuole, lipide, protide, enzime, hormoni vegetali, cloroplaste, cromoplaste, leucoplaste, mitocondrii, cromozomi, racem, zigot, pectină, cutinizare, gelificare, cerificare etc.

La lecția *Floarea* din același manual (p. 95—107), în 7 pagini de text se găsesc cam 43 de termeni noi, din care amintesc : caliciu dialisepal, caliciu gamopetal, periant, androceu, gineceu, anteră, exină, intină, micropil, nucelă, celule sinergide, antipode, plante monoice, dioice, alogame, autogame etc.

Manualul de *Anatomia și fiziologia omului* pentru clasa a X-a, cu toate reducerile și îmbunătățirile succesive ce i s-au adus, rămîne totuși un manual puțin accesibil elevilor din cauza numeroșilor termeni științifici pe care îi conține și a stilului său. Iată, de exemplu, lecția despre *Sistemul osos* (p. 19—25, ed. 1965) ; în 4 pagini de text cuprinde aproximativ 55 de termeni științifici, iar lecția despre *Sistemul muscular* (p. 31—45), în 8 pagini, cuprinde nu mai puțin de 60 asemenea termeni.

Aceeași situație o găsim și în manualul de geologie pentru clasa a XI-a. Lecția *Era paleozoică* (p. 67—75, ed. 1966) cuprinde aproximativ 53 de termeni științifici noi, concentrați în 5 pagini, iar lecția *Era mezozoică* din același manual (p. 77—90), în 4 pagini și jumătate cuprinde circa 40 de asemenea termeni, din care citez : calcare organogene, regiuni neritice, ceratiți, amoniți, belemniți, daonella, hipporites, anure, stegocefali, labirintodonți, dinosaurus, brontosaurus, elasmosaurus, ichtyosaurus, iguanodon, pteranodon, hesperornis, ichtyornis, archeopterix etc. Toți termenii sînt formați cu cuvinte grecești pe care elevii nu le cunosc.

De remarcat este faptul că nici unul din aceste ultime două manuale nu are un glosar care să explice etimologic termenii respectivi. În acest caz, învățarea lecției se reduce la memorarea mecanică a unor pagini întregi de cuvinte fără sens pentru elevi.

În aceeași categorie se poate cita lecția despre *Substanțele plastice* din manualul de chimie pentru clasa a IX-a (p. 170—177, ed. 1966), unde se folosesc numirile a peste 50 de substanțe dintre care 30 sînt menționate pentru prima dată, iar unele fără nici o explicație.

Lecții de felul acesta se mai pot întîlni și în alte manuale.

Dacă la numeroși termeni necunoscuți din lecțiile respective mai adăugăm și pe aceia, destul de mulți, pe care îi dau în plus unii profesori și dacă ținem seama și de faptul că elevii au de învățat într-o zi nu o singură lecție, ci cîte cinci sau chiar șase — fiecare cu un număr mai mare sau mai mic de cuvinte rare sau noi — atunci

avem imaginea completă a numărului exagerat de cuvinte necunoscute, deci de noțiuni noi, pe care trebuie să le învețe elevii. În aceste condiții ne punem firească întrebare: de cîte ori trebuie să citească și ce eforturi mari trebuie să facă elevii de 14—17 ani pentru ca să poată înțelege și însuși cuvinte și lecții ca cele citate mai sus? După încercări repetate și nereușite de a înțelege și a învăța asemenea lecții, mulți elevi se văd constrînși să recurgă la singurul mijloc care le-a rămas de a se achita de obligațiile școlare, anume memorarea mecanică.

2. De un mare folos ar fi pentru elevi și pentru ușurarea muncii profesorilor ca toate manualele să fie prevăzute cu cîte un *index alfabetic de cuvinte necunoscute*, în care elevii să caute explicarea lor sau verificarea celor învățate deja. Deși aceasta este o cerință categorică impusă de principiul accesibilității și al însușirii conștiente a cunoștințelor, totuși numai puține manuale satisfac această importantă cerință pedagogică și anume cele de limba română și cele de științele naturii, dar nici acestea toate. Astfel, dacă manualele de limba română pentru clasele a IX-a și a X-a au index, cel de clasa a XI-a nu are, deși ar fi foarte necesar. La fel și cu manualele de științele naturii. Botanica și biologia au index alfabetic, dar zoologia, geologia și anatomia, care cuprind sute de termeni științifici, nu au, deși în edițiile anterioare au avut. Omisiunea acestui prețios auxiliar din manualele școlare constituie o gravă greșeală. Oricît de complete ar fi explicațiile profesorului, prezența indexului alfabetic este absolut necesară pentru elevi, mai ales cînd este vorba de lecții cu multe cuvinte necunoscute pe care profesorul abia are timpul să le comunice, nicidecum că le explice detaliat. Pe de altă parte, numeroase cuvinte necunoscute reprezintă de obicei tot atîtea noțiuni noi, deci un volum mare de cunoștințe, care prin conținutul și numărul lor depășesc capacitatea de înțelegere și de asimilare a elevilor provocînd supraîncărcarea lor. De aceea elevii nu reușesc întotdeauna să le însușească sensul, ci doar numai forma, memorînd mecanic.

Dar prin cuvinte astfel învățate este greu de presupus că ei vor putea înțelege și cu atît mai puțin însuși conținutul lecțiilor respective, căci cunoașterea pur verbală este o cunoaștere formală și deci inutilă.

3. Din constatările făcute pînă acum rezultă, așadar, că multe lecții cuprind un număr mare de cuvinte necunoscute pe care elevii nu le pot însuși ușor. Pe de altă parte, manualele nu le pot veni prea mult în ajutor, deoarece numai puține, și anume patru, au glosare, iar dicționarele actuale nu sînt accesibile elevilor. De aceea, *sarcina principală a explicării cuvintelor necunoscute revine exclusiv și în întregime profesorilor*. Deși aceasta este o obligație a tuturor, totuși, în practică, această muncă este lăsată aproape întotdeauna pe seama profesorului de română. Dar, oricît de importantă ar fi contribuția acestuia și a obiectului său în această privință, ea totuși nu este suficientă pentru că domeniul științei și al culturii este foarte vast. Terminologia științifică și în general limba literară se însușește în procesul de învățămînt, prin contribuția *tuturor obiectelor de studiu*, o dată cu însușirea noilor cunoștințe și a noțiunilor științifice. În consecință, profesorii de toate specialitățile, fără nici o excepție, trebuie să formeze un adevărat front comun pentru explicarea cuvintelor necunoscute și pentru însușirea limbii literare de către elevi.

III.

Din faptele analizate mai sus reiese că, în condițiile actuale, numai profesorii pot ajuta efectiv pe elevi să-și însușească temeinic lexicul limbii române și de aceea ei trebuie să fie conștienți de importanța acestui ajutor și să-i acorde toată atenția. În consecință, explicarea termenilor necunoscuți nu trebuie făcută la inspirația momentului, deci improvizat, ci pe baza cunoașterii precise a proceselor psihice și a

metodelor care stau la temelia însușirii cuvintelor noi, și în același timp pe baza unei informații documentate asupra sensurilor și formei cuvîntului respectiv.

„În limbă, orice cuvînt reprezintă o unitate dialectică între un conținut și o formă. Prin *conținutul* cuvîntului înțelegem totalitatea înțelesurilor cuvîntului, iar prin formă, totalitatea sunetelor din care este compus cuvîntul, conținutul reflectă realitatea în mintea omului, iar forma materialul din care este construit cuvîntul" [2].

Această precizare este foarte importantă din punct de vedere metodic, căci ne obligă ca la explicarea cuvintelor noi să insistăm deopotrivă atît asupra formei cuvîntului, în sensul că trebuie să obținem o scriere și o pronunțare corectă a lui, cît și asupra *conținutului*, adică să ne străduim ca elevii să cunoască cît mai exact înțelesurile cuvîntului respectiv.

1. *Procedee de însușire a formei cuvintelor.* Însușirea completă și precisă a unui cuvînt sub cele două aspecte ale sale depinde de gradul perceperii lui active și complete prin includerea unui mare număr de analizatori, dintre care analizatorul verbal-motor are un rol preponderent. Prin acest procedeu cuvintele se percep mai clar, deoarece părțile componente se diferențiază mai precis și astfel se fixează mai trainic în memorie. În această privință I. P. Pavlov spune: „Suma excitanților acționează mai puternic decît excitanții izolați".

Pe de altă parte, includerea succesivă sau alternativă a mai multor analizatori elimină oboseala și asigură o percepție mai activă. De aceea, elevul trebuie pus mereu în situații simultane sau succesive de *a auzi* cuvîntul pronunțat de profesor, de *a-l vedea* scris pe tablă, de *a-l exprima* prin pronunțare sau citire și de *a-l scrie* în caiet. Prin aceste procedee se obține o intuiție mai precisă, deoarece sunetele care au fost greșit sau de loc auzite, acum se percep clar.

Unii profesori, din lipsă de timp, sau din cauză că subestimează intuiția grafică, se mulțumesc numai cu cea auditivă. Dar lipsa intuiției grafice în însușirea neologismelor și a termenilor tehnico- științifici se soldează cu mari greșeli în scrierea și în pronunțarea acestora, care pot determina ușor și o denaturare a sensului.

2. *Procedee de însușire a conținutului cuvintelor.* Știm că un cuvînt nu poate fi considerat ca atare atîta timp cît nu are o semnificație, adică *un înțeles* care să indice însușirile generale și distinctive ale unui obiect sau ale unui grup de obiecte. Pentru aceasta cuvintele, „și mai ales neologismele și termenii tehnici utilizați la diferite obiecte de studii rămîn lipsiți de sens dacă la asimilarea lor elevii au reținut exclusiv structura lor fonetică, gramaticală, ori grafică fără să înțeleagă conținutul lor de idei la care se referă și pe care îl generalizează" [3]

3. *Necesitatea explicării cuvintelor pe baza etimologiei.* De obicei, cuvintele necunoscute se explică indicîndu-se pur și simplu sinonimul pentru cele românești, sau echivalentul din românește pentru cele de altă origine. Dacă acest procedeu este valabil pentru o parte din cuvintele românești, el nu este indicat pentru explicarea neologismelor, deoarece simpla lor traducere nu este suficientă pentru a fi însușite temeinic.

O primă necesitate a asimilării conștiente a cuvintelor din această categorie este legătura cu cuvintele din limba din care provin și explicarea conținutului lor pe baza etimologiei. Prin acest procedeu se asigură asimilarea temeinică a noului cuvînt, deoarece, în acest caz, elevii se bazează pe o cunoaștere exactă a sensului. În caz contrar, neexistînd nici o legătură între noul cuvînt și etimologia lui, neolo-

---

[2] *Limba română: Fonetică, vocabular, gramatică.* Editura Academiei R.P.R., București, 1956, p. 38.

[3]. *Psihologia pedagogică*, p. 110—111.

gismele apar în mintea elevilor ca niște aglomerări neinteligibile de sunete, se învață mecanic și de aceea se uită foarte repede.

Dacă s-ar fi procedat așa și dacă cuvîntul *ostil* ar fi fost explicat pe baza etimologiei, punîndu-l în legătură cu cuvîntul latinesc *hostilis* și cu cel franțuzesc *hostile* = dușmănos, nu am fi înregistrat următoarele explicații greșite „neplăcut", „supus", „umil", „amabil", „primitor" etc. Tot așa dacă cuvîntul *congelare* ar fi fost explicat pe baza etimologiei, punîndu-l în legătură cu cuvîntul latinesc *congelare* și cu cel franțuzesc *congeler* = a îngheța, nu am fi primit explicații greșite și absurde ca: „păstrare", „păstrarea alimentelor prin fum" sau „prin izolare de aer" și chiar „alterare". Lipsa de explicație etimologică a determinat cea mai mare parte a elevilor din clasa a X-a să explice cuvîntul *defensivă* prin „retragere", acțiune care nu însoțește întotdeauna și în mod obligatoriu defensiva. Simpla legătură cu cuvintele *defendere* și *defendre*, cunoscute de elevi de la limba latină și franceză, i-ar fi precizat foarte clar sensul.

4. *Analiza cuvintelor compuse și derivate.* Pentru explicarea și însușirea termenilor compuși și derivați trebuie să recurgem la procedee cu mult mai complexe. Știm că procesul de învățare se sprijină permanent pe activitatea de analiză și de sinteză a scoarței cerebrale, iar calitatea sintezei depinde de calitatea și de gradul analizei. În consecință, explicarea cuvintelor compuse și derivate trebuie făcută pe baza analizei elementelor componente și a sintezei lor în conținutul noțiunii respective. Operațiile logice pe care trebuie să le efectueze în acest proces sînt următoarele: a) descompunerea termenilor în elementele constitutive; b) stabilirea sensului fiecărui element lingvistic; c) sintetizarea notelor și deci obținerea noțiunii.[4]

Astfel, de exemplu, pentru a determina înțelesul cuvîntului *orogeneză* procedăm prin descompunerea cuvîntului în elementele lui: *ora* + *geneză* și le scriem pe tablă. Facem apoi etimologia și explicăm înțelesul fiecărui element astfel: *oro* de la cuvîntul grecesc *oros* = munte, *geneză* de la cuvîntul grecesc *gennesis* = naștere, formare. În sfîrșit, pe baza înțelesului celor două cuvinte, ajungem la concluzia că orogeneză înseamnă „nașterea, formarea munților".

Tot așa procedăm și cu explicarea altor cuvinte: verosimil, calorimetru, heliotermie etc. În felul acesta se stabilește o legătură logică între elementele componente și cuvîntul respectiv și aceasta contribuie la însușirea lui conștientă.

5. Dar misiunea școlii nu este atît de a face pe elevi să-și însușească noțiuni izolate, cît mai ales sisteme de noțiuni, care să adîncească înțelegerea și să contribuie prin aceasta la asimilarea lor ușoară și durabilă. În acest caz, analiza și sinteza cuvintelor compuse și derivate nu sînt suficiente, ci sînt necesare legătura și integrarea noilor noțiuni în sistemul celor vechi. De aceea, după operația de analiză și sinteză a cuvîntului respectiv, trebuie să urmărim fixarea elementelor componente în mintea elevilor, „făcînd asociația cu alți termeni pe care elevii îi cunosc deja și care au, în alcătuirea lor, unul sau altul dintre elementele descoperite prin analiză"[5]. Astfel, după ce am explicat prin procedeul expus mai sus cuvîntul *heliotermie*, precizăm în modul următor sensul fiecărui element: *helios*=gr. soare și *thermia* de la *therme* și *thermos* = gr. căldură, deci „căldură solară". Facem apoi asociația cuvîntului cu alte cuvinte în care se găsesc cele două componente. Pentru precizarea cuvîntului „helios" amintim cuvintele: heliu, heliotropism, heliocentric,

---

[4]. Gh. Goian, *Însușirea terminologiei științifice*. Editura didactică și pedagogică, București, 1961, p. 21 și passim.

[5]. Gh. Goian, *opera citată*, p. 224.

heliograf etc. Pentru precizarea cuvîntului therme şi thermos facem asociaţia lor cu cuvintele : thermos, variaţii termice, termometru, termocentrală, isoterme etc.

Dar mai sus am arătat că noţiunile nu sînt izolate, ci formează sisteme de noţiuni, precis ierarhizate, între care există o strînsă legătură ce se află şi între obiectele de învăţămînt. De aceea, cînd este posibil, trebuie să extindem legătura noului cuvînt şi la alte discipline în care este utilizat. Prin aceasta înţelesul lui se restructurează mereu, se adînceşte şi se îmbogăţeşte cu noi nuanţe şi chiar cu sensuri noi.

Aşa, de exemplu, cuvîntul *colonie* şi-a păstrat înţelesul său general de „colectivitate, grup", dar în cursul timpului s-a îmbogăţit cu sensuri noi, căci unul este înţelesul acestui cuvînt în epoca antică, altul în epoca medievală (comunitate naţională stabilită pe teritoriul altei ţări), altul în epoca modernă şi contemporană (ţară aflată sub stăpînirea şi exploatarea unui stat capitalist), altul în viaţa socială (colonie muncitorească), altul în viaţa şcolară şi în fine altul în domeniul zoologiei.

Analiza şi sinteza cuvintelor compuse şi derivate, precum şi asocierea lor cu alte cuvinte, prezintă următoarele avantaje pentru elevi :

a) Se obţine asimilarea conştientă a noului cuvînt şi se reduce astfel efortul de a-l învăţa, pentru că, în acest proces, elevii se bazează pe elemente înţelese sau chiar învăţate de ei.

b) Prin repetarea în noi legături şi prin integrarea cuvintelor în noi sisteme se previne uitarea şi se asigură fixarea mai temeinică în mintea elevilor, devenind astfel cunoştinţe calitativ superioare faţă de cele anterioare.

c) Analiza obişnuită a elementelor componente ale cuvintelor compuse ajută pe elevi să cunoască cu timpul semnificaţia unui mare număr de cuvinte care intră în alcătuirea diferiţilor termeni. Cu ajutorul acestora, elevii pot să înţeleagă şi apoi să-şi însuşească în mod conştient, şi deci mai uşor, un mare număr de cuvinte compuse şi derivate. În caz contrar, cuvintele se pot învăţa numai mecanic, deci cu eforturi mari, fără temei, iar această dificultate se repetă la însuşirea fiecărui cuvînt format cu aceleaşi elemente.

6. Mulţi elevi nu fac o diferenţiere precisă între cuvintele asemănătoare prin compoziţia lor fonetică sau prin structura lor grafică (paronime) şi aceasta se datoreşte lipsei de percepere clară a cuvintelor respective. În ancheta făcută am găsit numeroase confuzii între cuvintele din această categorie, din care amintesc următoarele : cuvîntul *autohton* a fost confundat cu cuvîntul „autonom", cuvîntul *secesiune* cu „succesiune", *higroscopic*, cu „microscopic", *invaginaţie*, cu „imaginaţie", *fuziune* cu „fisiune", *ipostază*, cu „ipoteză", *evocare* cu „provocare" etc. De aceea, pentru a evita asemenea confuzii şi pentru a asigura o percepţie clară a noului cuvînt, trebuie să elaborăm ceea ce I. P. Pavlov numeşte „inhibiţia de diferenţiere". Aceasta, pornind de la comparaţia cuvîntului cu paronimele respective, scoate în evidenţă însuşirile caracteristice ale fiecăruia, precizează şi explică deosebirile dintre ele şi contribuie astfel la însuşirea corectă a celor două categorii de cuvinte

7. Munca cu vocabularul nu trebuie socotită a fi terminată o dată cu explicarea oricît de amplă şi metodică a cuvintelor necunoscute, ci trebuie continuată pînă la completa lor asimilare şi integrare în vocabularul activ al elevilor, adică pînă la folosirea lor obişnuită şi corectă în vorbire şi în scris. Ştiind că unii profesori nu controlează o dată cu conţinutul lecţiei şi cuvintele noi explicate la predarea acesteia, mulţi elevi nu le dau atenţia cuvenită şi în consecinţă nu le mai repetă. Noi însă ştim că orice cunoştinţă, dacă nu este întărită prin repetare, se uită.

*

Prin toate procedeele expuse pînă acum reuşim să menţinem interesul elevilor, să stimulăm atitudinea lor activă la lecţii şi să asigurăm astfel înţelegerea şi asimilarea conştientă şi durabilă a cuvintelor necunoscute, şi, implicit, a conţinutului lecţiilor respective.

ВЛАДЕНИЕ СЛОВАРЁМ — УСЛОВИЕ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

(Резюме)

Исходя из положения о том, что основным условием обучения является понимание учащимися преподаваемых понятий, автор пытается установить в какой степени учащиеся владеют литературным языком и научной терминологией, применяемой в преподавании разных школьных предметов.

Статистические данные выявляют трудности, встречаемые учащимися; указывается на причины, порождающие ошибки, и на средства, применение которых помогает их устранению (напр. этимологический анализ, анализ состава слова, и т.д.).

LA CONNAISSANCE DU VOCABULAIRE, CONDITION DE L'ASSIMILATION DES CONNAISSANCES

(Résumé)

Considérant que l'une des conditions essentielles de l'apprentissage est que les élèves comprennent les notions enseignées (compréhension fondée sur la connaissance exacte des mots utilisés pendant la leçon), l'auteur tâche de trouver par la recherche ci-contre dans quelle mesure les élèves comprennent la langue littéraire et la terminologie scientifique et dans quelle mesure ils peuvent comprendre et assimiler les connaissances transmises.

Par des données statistiques détaillées on signale les difficultés que les élèves rencontrent à cet égard, désignant les causes qui les déterminent et les moyens que l'on doit employer pour les surmonter, à savoir l'explication des mots nouveaux selon leur étimologie, et la décomposition des mots composées et derivés.

TO MASTER THE VOCABULARY, A CONDITION FOR THE ASSIMILATION OF KNOWLEDGE

(Abstract)

Starting from the assertion that one of the fundamental conditions of learning is the pupil's understanding of the conveyed notions (first of all on the basis of a precise knowledge of the words used during the lessons), the author tries to find out, by the present research, to what extent do the pupils know the literary language and the scientific terminology used at different subject matters, that is to say to what extent can they understand and assimilate the knowledge conveyed.

The difficulties met by the pupils in this respect are presented by means of detailed statistical data, showing at the same time the causes determining them and the means that must be used in order to obviate them, as, for instance, the explanation of the new words on ethymologic bases, the study by means of the decomposition of the compound and derived words and so on.

Metoda contrapunerii şi utilizarea ei la lecţiile de matematică

Docent P. M. ERDNIEV
şeful catedrei de matematică de la
Institutul pedagogic din oraşul
Elista, U.R.S.S.

Una din trăsăturile caracteristice ale ştiinţei moderne este tratarea cu caracter de sintetizare (integrativ) în ce priveşte rezolvarea principalelor probleme teoretice şi practice. Viaţa ne face să căutăm şi să găsim mijloacele cele mai eficiente pentru ca elevii să poată cuprinde o informaţie ştiinţifică mult mai mare decît pînă acum şi într-un timp mult mai redus. Menţionăm pe acest plan discuţiile care au loc în presa de specialitate cu privire la îmbinarea cursului de materialism dialectic şi istoric într-un curs unic de filozofie marxist-leninistă, unirea cursului de pedagogie cu istoria pedagogiei; crearea obiectului general de matematică elementară şi metodica predării ei; în unele institute pedagogice se desfăşoară experimentul pentru crearea unui curs sintetic de fizică în locul a două cursuri separate — fizică generală şi fizică teoretică.

Afară de această orientare privind îmbinarea cursurilor înrudite există un mijloc tot atît de important de accelerare şi perfecţionare a procesului de instruire, care se reduce la amplificarea unităţilor didactice de însuşire a cunoştinţelor în interiorul fiecărui obiect de studiu.

A doua cale într-o măsură oarecare este universală. Aproape la fiecare obiect de învăţămînt la majoritatea lecţiilor se poate realiza o economie de timp care ajunge la 15—20%, precum şi îmbunătăţirea vădită a calităţii însuşirii cunoştinţelor, dacă studierea problemelor respective se face în condiţiile unui sistem metodic nou.

Ultima cale de raţionalizare a instruirii nu se reduce la cerinţa comprimării la maximum a materialului, ci este vorba de o reorganizare fundamentală a structurii exerciţiilor din cadrul unor lecţii, în aşa fel încît să cuprindă părţile importante ale întregului, elementele cunoştinţelor opuse sau asemănătoare.

În studierea concomitentă a teoremelor directe şi inverse în matematică se însuşeşte noţiunea de „mulţimea de puncte" (sau locul geometric al punctelor). De pildă, studiind la o lecţie oarecare proprietatea paralelogramului (teoremă directă şi inversă) elevul înţelege logic o noţiune mai completă.

Didactica tradiţională — datorită caracterului ei analitic — a fost îndreptată în primul rînd asupra elementelor cunoştinţelor, în timp ce ar fi trebuit să se ţină seama şi de efectul informaţiei reciproce a părţilor întregului, de informaţia suplimentară a întregului etc.

Se pune întrebarea: de ce sistemul de amplificare a unităţilor didactice în însuşirea cunoştinţelor este economicos şi avantajos în comparaţie cu sistemul tradiţional? Răspunsul poate fi găsit în lucrările ştiinţifice moderne despre gîndire.

Potrivit teoriei academicianului I. P. Pavlov cel mai eficient mijloc de formare a reflexelor condiţionate este aplicarea sistematică a contrapunerii excitanţilor contrastanţi.

În lucrările fiziologului sovietic **P. C. Anohin, discipol al lui I. P. Pavlov,** se promovează principiul că activitatea creierului omenesc se realizează cu atît mai eficient cu cît se foloseşte mai bine fenomenul de reflectare întregită a realităţii. De exemplu, în condiţiile studierii metodice în comun a tablei de înmulţire şi împărţire, rezolvarea exerciţiului $2 \times 6 = 12$ devine un mecanism care asigură automat apariţia tuturor

urmărilor acestui exemplu ($6 \times 2 = 12$; $12 : 2 = 6$; $12 : 6 = 2$; și chiar $20 \times 6 = 120$; $6 \times 20 = 120$ etc.).

Procesul înmulțirii polinomului cu polinom $(2a + b)\ x = 2ax + bx$ conține în componența sa o mare parte a acelor asociații care sînt necesare pentru transformarea inversă, și anume descompunerea în factori a produsului obținut $2ax + bx = x.\ (2a + b)$ etc.

Sub conducere personală, în anii 1959—1967 s-a efectuat predarea experimentală a aritmeticii în clasele I—VII după programele și manualele întocmite pe baza următoarelor principii: *a)* studierea concomitentă a noțiunilor legate reciproc între ele, a operațiunilor, problemelor, teoremelor, funcțiilor etc.; *b)* folosirea pe scară largă a formelor creatoare de exerciții în ceea ce privește alcătuirea ecuațiilor, inegalităților, problemelor etc.; *c)* folosirea exercițiilor deformate cu elemente omise.

Verificarea pe scară largă și de durată a acestui sistem ne-a convins de superioritatea lui. Iată cîteva exemple caracteristice:

a. Materia primilor patru ani de studiu am reușit să o parcurgem în trei ani. În clasele a II-a și a III-a am reușit să studiem multe probleme care, conform sistemului tradițional, se învățau în clasele a V-a și a VI-a (de pildă, în clasa a III-a elevii au învățat cu succes probleme cu procente și proporții).

b. Sînt foarte semnificative datele comparative obținute cu ocazia lucrărilor de control. În luna februarie 1966, pentru verificarea deprinderilor de calcul ale elevilor s-au efectuat lucrări de control în cîteva zeci de clase a II-a și a III-a din orașul Elista. Dăm mai jos textul unei variante a acestei lucrări (numerele găsite se scriu în locul pătratelor).

1. $9.5 - 28 = \square$
2. $720 : 80 + 6 = \square$
3. $\square : 400 + 19 = 21$
4. $70.\square - 470 = 90$
5. $(100 - \square) : 6 = 70$
6. $(\square + 230).2 - 600$
7. $(720 - \square).4 - 360$
8. $900 - \square + 60 - 520 = 90$
9. $\square.80 : 40 = 60$
10. $200 . 4 - \square + \square = 67$

După acest text au scris lucrarea de control clasele a II-a experimentale și clasele a treia de control. În clasele a II-a de control s-a dat aceeași lucrare, însă cu numere pînă la 100 (au fost omise zerourile în toate numerele), întrucît, conform programelor în vigoare, în clasa a II-a se studiază operațiunile cu numerele numai pînă la 100. După cum se vede din text, multe exerciții au fost alese în mod special mai grele decît se rezolvau de obicei chiar și în clasele experimentale; aceasta a fost făcută pentru ca să se obțină o evidențiere a rezultatelor. În total au scris lucrarea 256 elevi din clasele a II-a experimentale, 449 elevi din clasele a II-a de control, 500 de elevi din clasele a III-a de control.

Analiza lucrărilor a arătat că, în medie, în clasele de control fiecare elev a rezolvat greșit cu 2 exerciții mai mult decît elevii din clasele experimentale. Deosebirile calitative au fost foarte vizibile și au dovedit modul cum au rezolvat exercițiile elevii din clasele experimentale și cei din clasele de control. De pildă, numărul elevilor care au rezolvat toate exercițiile în două clase experimentale a fost de 105 din 256, adică 40%; în clasele a III-a de control au rezolvat 54 de elevi din 500, adică 11%; în clasele a II-a de control au rezolvat 63 elevi din 449, adică 14%.

Date asemănătoare — cu privire la superioritatea sistemului metodic folosit — au fost obținute (făcînd comparația rezultatelor predării matematicii) și în clasele experimentale mai mari.

Trăsătura distinctivă a noului sistem este transformarea sistematică a problemelor în probleme inverse și rezolvarea în felul acesta a grupului de probleme unite printr-o singură temă și aceleași numere. Acest sistem s-a realizat cu perseverență (la fiecare lecție), atît la rezolvarea problemelor simple, cît și la rezolvarea problemelor compuse, în clasele mici și în clasele mai mari.

Problemă :

„În prima zi au fost cosite 30 de hectare de semănături, a doua zi s-a cosit de 2 ori mai mult decît în prima zi. În a treia zi s-a cosit cu 15 hectare mai puțin decît în a doua zi. Cîte hectare s-au cosit în a treia zi ?".

Rezolvarea :

1) 30×2=60 hectare

2) 60—15=45 hectare

3) Să alcătuim acum problema inversă după schemă :

□, 2 x, 15 hectare, 45 hectare

În prima zi s-au cosit cîteva hectare, în a doua, de 2 ori mai mult decît în prima zi, iar în a treia zi cu 15 hectare mai puțin decît în a doua. Cîte hectare s-au cosit în prima zi dacă în a treia zi s-au cosit 45 de hectare ?

Rezolvare :

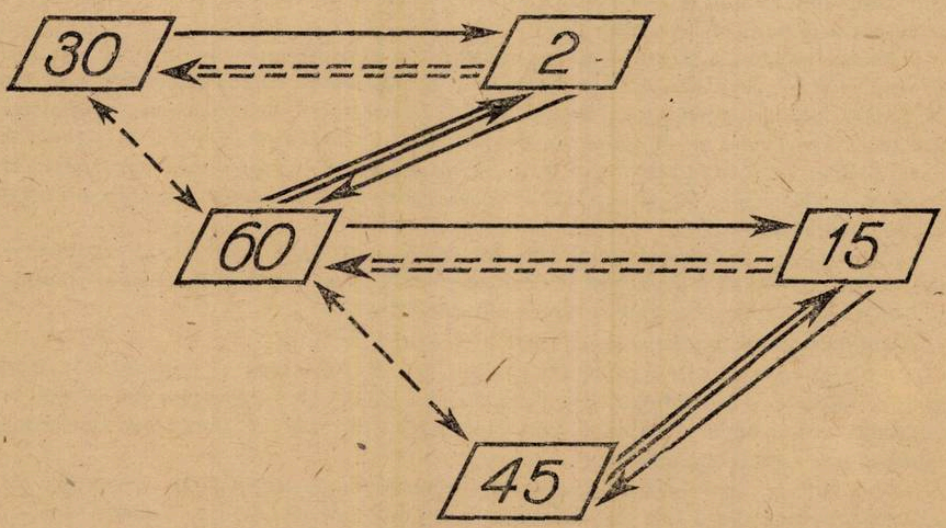
1) 45+15=60 hectare

2) 60 : 2=30 hectare

Rezolvarea acestor probleme se scrie astfel :

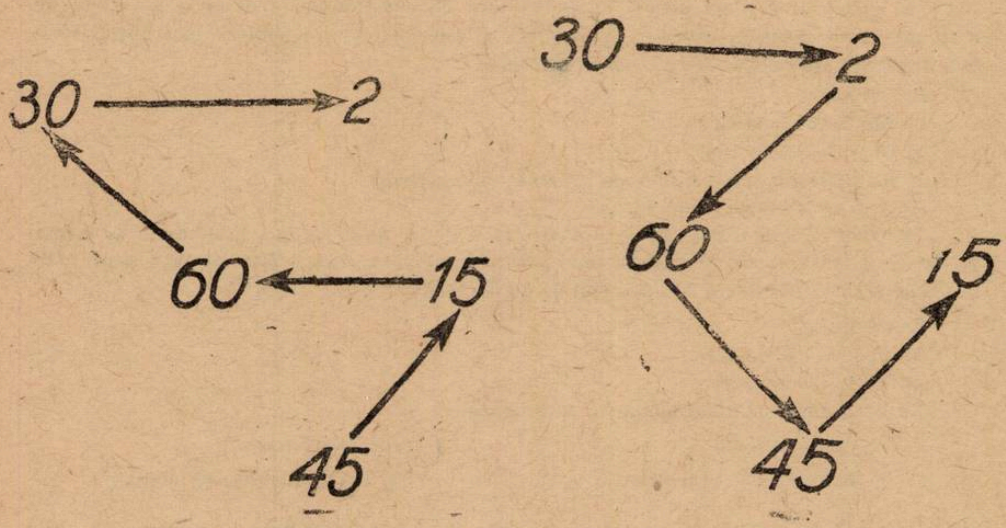
Problemă directă	*Problemă inversă*
30 hectare, 2 x, 15 hectare, □.	□, 2 x, 15 hectare, 45 hectare
Rezolvare :	Rezolvare :
1) 30×2=60 hectare	1) 45+15=60 hectare
2) 60—15=45 hectare	2) 60 : 2=30 hectare

Prezentăm schematic procesele de rezolvare a două probleme reciproc invers (săgeata simplă indică problema directă, săgeata dublă indică problema inversă ; legăturile care se manifestă, dar care nu se exteriorizează sînt prezentate pe schemă prin săgeți punctate).



În rezolvarea problemei directe se manifestă în mare parte toate ciclurile de legături, dar apare exterior, cu ajutorul vorbirii sau scrisului, nu întreaga informare, ci numai o parte a ei.

Ca ultimile asociații să fie fixate mai bine este necesar să fie rezolvate alte două probleme cărora le corespund următoarele verigi de legături:



Rezolvarea problemelor cu ajutorul transformării problemei directe în problemă inversă asigură — în limbajul didacticii — însușirea temeinică a materiei.

În problema directă numărul 60 se găsește în produs (30×2=60), iar în rezolvarea problemei inverse același număr apare ca *sumă* (45+15=60).

În alți termeni, această situație se poate explica în felul următor: în problema directă numărul 60 apare care rezultat al majorării numărului ori (în ziua a doua s-a cosit de două ori mai puțin decît în prima zi), în problema inversă același număr este rezultatul *majorării numărului cu cîteva unități* (în a doua zi s-a cosit cu 15 hectare mai puțin decît în a treia zi).

Pentru alcătuirea și rezolvarea problemei inverse este nevoie de timp mai puțin decît pentru rezolvarea unei probleme noi, cu alte numere și cu altă temă. Aici are loc numai operația logică de înțelegere a rolului numerelor: necunoscutul în problema directă devine cunoscut, iar produsul devine sumă și invers etc. De aceea, alcătuirea și rezolvarea problemei inverse este pe plan psihologic un procedeu care dezvoltă gîndirea logică a elevilor și permite scoaterea unui conținut nou cu fiecare transformare a problemei.

În clasele experimentale, profesorii au reușit să rezolve cu elevii, în cadrul unei singure lecții, circa 6—8 probleme, în timp ce — cei care au rezolvat după sistemul obișnuit au reușit să rezolve minimum două probleme diferite.

Subliniem unele avantaje ale metodei problemelor inverse:

— Prin transformarea problemei elevul scoate la iveală și folosește legături reciproc inverse între mărimele problemelor. De pildă, dacă în problema directă se determină prețul după valoarea și cantitatea mărfii, în problema inversă se determină valoarea (sau cantitatea) mărfii.

— Elevii își dau seama practic de legăturile care există între operațiuni. În această activitate elevii trebuie ajutați pe baza noțiunilor mai simple. Trebuie să atra-

gem atenția elevilor asupra faptului că numărul operațiunilor în rezolvarea problemei directe și inverse coincide (dacă problema directă este rezolvată de pildă cu trei operațiuni, atunci orice problemă inversă ei va fi de asemenea rezolvată tot cu trei operațiuni); această regulă foarte adesea nu se respectă.

De asemenea, este necesar ca elevii să cunoască că fiecărei operațiuni a problemei directe îi corespunde operațiunea de același grad în problema inversă. De pildă, dacă problema directă este rezolvată cu operațiunea de gradul întîi și cu două operațiuni de gradul doi, atunci oricare din problemele inverse se va rezolva de regulă printr-o operațiune de gradul întîi și cu două operațiuni de gradul doi. Privitor la forma negativă menționăm că dacă în problema directă se întîlnește de exemplu scăderea, atunci operațiunea corespunzătoare ei în problema inversă va fi fie scădere, fie adunare, dar niciodată nu poate fi împărțire sau înmulțire.

Rezolvînd problema inversă elevii reorganizează judecata și concluzia folosită în rezolvarea problemei, înlăturînd în felul acesta din gîndire inerția operațiunilor efectuate în rezolvarea problemei directe. Elevii își însușesc practic atît legături noi între idei, cît și forme mai complexe ale judecăților.

Rezolvarea problemei inverse este o activitate logică, întrucît se analizează operațiunile inverse acelora care au fost folosite în rezolvarea problemei directe, cînd s-au păstrat subiectul și numerele (de aceea toată activitatea sau aproape toată activitatea legată de problema inversă adesea se efectuează oral).

Rezolvarea problemei inverse este verificarea rezolvării problemei directe; îmbinarea sistematică a problemelor directe și inverse dezvoltă o calitate psihologică importantă și anume simțul autocontrolului.

Prin alcătuirea problemelor ce urmează să fie rezolvate invers elevii se familiarizează cu o varietate de probleme mult mai mare decît în manual.

De asemenea, și în predarea algebrei se poate folosi metoda contrapunerii. De pildă, în locul studierii separate a unor teme ca înmulțirea și descompunerea polinoamelor este mult mai bine să se studieze concomitent aceste transformări opuse:

a) să se efectueze înmulțirea redusă:

$$(a-2x)\cdot(a+2x) =$$

b) să se descompună după formula:

$$a^2 - 4x^2 =$$

În practica obișnuită a studierii ecuațiilor și a sistemelor de ecuații de multe ori profesorii se limitează la rezolvarea diferitelor ecuații sau sisteme de-a gata. În afară de acestea este necesar ca în aceste exerciții să fie intercalate teme de întocmire a ecuațiilor asemănătoare.

Exemple:

Se cere să se alcătuiască ecuația la pătrat cu rădăcină *M1* $X_1 = 2$; $X_2 = -3$.

La început, alcătuim două ecuații liniare cu rădăcini date:

$$\left.\begin{aligned} 5x - 2 &= 0 \\ x + 3 &= 0 \end{aligned}\right\}$$

Înmulțind părțile din stînga și din dreapta ale egalităților date, obținem ecuația la pătrat: $x^2 + x - 6 = 0$

Rezolvînd ecuația alcătuită la pătrat după formulă, elevul obține rădăcinile indicate mai înainte:

$$X_{1,2} = -\frac{1}{2} \pm \sqrt{\frac{1}{4} + 6}$$

Fie rezolvarea sistemului de exerciţii :

$$\begin{cases} (x-5)\cdot(y-2) = (x+2)\cdot(y-1); \\ (x-4)\cdot(y+7) = (x-2)\cdot(y+4); \end{cases} \quad (I)$$

Răspuns : x=7 ; x = 5.

Verificarea :

$$\begin{cases} (7-5)\cdot(5-2) \boxed{?} (7+2)\cdot(5-1); \\ (7-4)\cdot(5+7) \boxed{?} (7-3)\cdot(5+4) \end{cases} \quad (II)$$

$$\begin{cases} 12.3 \boxed{?} 9.4 \\ 3.12 \boxed{?} 4.9 \end{cases} \quad (III)$$

$$\begin{cases} 36 = 36 \\ 36 = 36 \end{cases}$$

Dacă este nevoie să întocmim sistemul asemănător de ecuaţii vom desfăşura transformările în ordinea inversă şi la început vom scrie sistemul a două identităţi :

$$\begin{cases} 8.6 = 6.8 \\ 7.5 = 5.7 \end{cases}$$

Apoi, alegem sistemul de rezolvare construit, de pildă, la asemenea perechi de numere :

$$x = 4,\ y = 9$$

Alegem înmulţitorii folosind semnele x şi y :

$$\begin{cases} (\boxed{4}+4)\cdot(\boxed{9}-3) = (\boxed{4}+2)\cdot(\boxed{9}-1) \\ (\boxed{4}+3)\cdot(\boxed{9}-4) = (\boxed{4}\,3\ 1)\cdot(\boxed{9}-2); \end{cases} \quad (2)$$

şi, în sfîrşit, obţinem sistemul :

$$\begin{cases} (X+4)\cdot(Y-3) = (X+2)\cdot(Y-1 \\ (X+3)\cdot(Y-4) = (X+1)\ (Y-2). \end{cases} \quad (I)$$

Dacă rezolvăm sistemul I obţinem necunoscutele :

$$X = 4,\ Y = 9$$

În felul acesta aici se realizează cunoaşterea trecerilor bilaterale ale ecuaţiilor de identitate (cu ocazia rezolvării şi verificării răspunsului).

Îmbinarea rezolvării ecuaţiilor date cu alcătuirea ecuaţiilor asemănătoare este interesantă în studierea ecuaţiilor şi a sistemelor de gradul superior (logaritmici, trigonometrici etc.). Este interesantă şi instructivă pentru elevi activitatea de alcătuire a problemei la identitatea respectivă.

Exemplu : Să se rezolve următoarea problemă prin procedeul algebric :

Tatăl şi fiul au cîştigat împreună 60 de ruble, cîştigul tatălui este mai mare decît cîştigul fiului de 2 ori. Cît a cîştigat fiecare dintre ei ?

Rezolvarea se reduce, după cum se ştie, la stabilirea identităţii :

$$\boxed{20} \times 2 + \boxed{20} = 60$$

În felul acesta schema exerciţiilor obişnuite de rezolvare a problemelor prin procedeul algebric arată în felul următor : problema $\boxed{p}$ → ecuaţia $\boxed{e}$ → identitatea $\boxed{I}$.

Se pot rezolva sute de astfel de probleme, dar gîndirea nu se îmbogățește prin legătura inversă de felul : identitatea $\boxed{i}$ → ecuația $\boxed{e}$ → problema $\boxed{p}$.

Ca să ajungem la legătura unilaterală neînchisă $\boxed{p} \longrightarrow \boxed{e} \longrightarrow \boxed{i}$ pînă la legătura ciclică $\boxed{p} \longrightarrow \boxed{e} \longrightarrow \boxed{i}$ trebuie ca după rezolvarea problemei să dăm elevilor să alcătuiască probleme asemănătoare, plecînd de pildă de la identitatea :

$$\boxed{30} \times 4 + \boxed{30} = 150$$

Elevii constată același rol al numerelor 20 și 30 corespunzător în identități I și I_1 și trec prin analogie de la identitatea I_1 la ecuația E_1.

Mai departe rămîne ca la ecuația (E_1) să se aleagă enunțul corespunzător al problemei (p_1).

Elevul poate să alcătuiască, de exemplu, următoarea problemă (P_1) :

Profesoara a adus caiete de aritmetică și dictando — în total 150 bucăți. S-a constatat că numărul caietelor de aritmetică era de 4 ori mai mare decît al caietelor de dictando. Cîte caiete de aritmetică și de dictando erau, separate ?

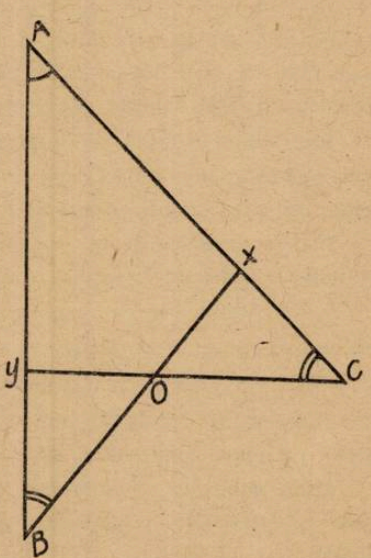
Metoda contrapunerii este eficientă și la lecțiile de geometrie. În practica obișnuită a predării adesea se evită contrapunerea între teoremele directe și inverse, ele învățîndu-se la lecții diferite. Pentru o mai bună înțelegere este avantajos să formulăm ambele teoreme deodată, scriindu-le simbolic alături, în două coloane paralele. De exemplu :

Proprietatea paralelogramului	*Caracteristicile paralelogramului*
Dacă patrulaterul este un paralelogram atunci laturile opuse sînt egale.	Dacă în patrulater laturile opuse sînt egale, atunci este paralelogram
Enunțul : AB ‖ = CD ; AC = ‖ BD	*Enunțul : AB = CD ; AC = BD*
Concluzie : AB = CD ; AC BD	Concluzie : *AB ‖ CD ; AC ‖ BD*

Atunci cînd se studiază problemele de geometrie, de demonstrație sau calcul, este avantajos să se folosească procedeul transformării problemelor în probleme inverse.

Să analizăm o problemă simplă de demonstrație care poate fi studiată în clasa a VI-a.

Enunțul acestei probleme este prezentat în desenul de mai jos.



Se dă $AB = AC$

$\sphericalangle I = \sphericalangle 2$

Să se demonstreze By = CX

Demonstrația :

1) Să analizăm triunghiurile *ABX* și *ACY*. Aceste două triunghiuri sînt egale după cea de-a doua caracteristică a egalității triunghiurilor : ele au unghiul comun A ; afară de aceasta, unghiul 1 este egal cu unghiul 2 conform enunțului ; de asemenea, sînt egale și laturile $AB = AC$ cu unghiurile adiacente lor.

2) În triunghiurile egale ABX și ACY față de unghiurile egale 1 și 2 se găsesc laturi egale: $AY = AX$.

3) Dacă din segmentele egale $AB = AC$ vom scădea segmentele egale $AY = AX$ vor rămîne segmentele egale $BY = CX$.

Dacă, conform sistemului tradițional al învățării, întoarceri la teorema demonstrată, la problema rezolvată, de obicei nu există, în sistemul discutat în mod special se scoate informația suplimentară din același desen, din aceeași problemă pentru care se întocmește și se rezolvă problema inversă.

Are loc următoarea discuție:

Profesorul: Enunțați problema rezolvată. Cîte judecăți cuprinde enunțul problemei?

Copiii: În enunț sînt date 2 judecăți:

$$A = AC;\ 1 = 2$$

Profesorul: Cîte raționamente trebuie demonstrate în încheiere? Ce fel de raționamente?

Copiii: Trebuie demonstrat un raționament: $BY = CX$.

Profesorul: Acum alcătuiți problema inversă.

Pentru aceasta, unuia din raționamentele problemei îi schimbăm locul cu încheierea, adică cu ceea ce trebuie demonstrat în problema directă.

Pe tablă și în caiete se scrie simbolic, în două coloane paralele, enunțul problemei directe și inverse:

Problema directă	*Problema inversă*
Enunțul: $AB = AC$ $\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$	$AB = AC$ $BY = CX$
Încheierea: $BY = CX$	$\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$

Din cele demonstrate se vede că este bine ca transformarea să se facă în etapa inițială, prin schimbarea locurilor simbolurilor și înlocuirea unor semne prin altele. Etapa inițială este foarte importantă, întrucît elevii înțeleg schema, procedeul de transformare. Mai departe, se efectuează raționamente pe baza schemelor scrise.

Profesorul: În problema inversă se știe dinainte că AB este = Ac, dar acum în locul egalității unghiului 1 egal cu unghiul 2, așa cum era în prima problemă, noi cunoaștem egalitatea segmentelor By = CX.

Ce s-a demonstrat în problema directă? În problema directă s-a demonstrat egalitatea unghiurilor. Unghiul 1 egal cu unghiul 2.

În continuare, în procesul rezolvării problemei inverse se reproduce sistematic dezvoltarea operației de gîndire de la prima problemă.

Iată rezolvarea problemei inverse:

1) Dacă din mărimile egale $AB = AC$ scădem mărimile egale By = CX obținem în rest mărimile egale $AY = AX$.

2) Să analizăm triunghiurile ABX și ACY. Aceste triunghiuri sînt egale după prima caracteristică a egalității triunghiurilor $AY = AX$, $AB = AC$ (unghiul A este comun).

3) În triunghiurile egale ABX și ACY față de laturile egale $AY = AX$ se găsesc unghiuri egale (unghiul 1 este egal cu unghiul 2).

În sistemul metodic respectiv, cel mai prețios moment cognosciv îl constituie constatarea elementelor de asemănare și deosebire ale ambelor probleme (atît în enunțul lor, cît și în procesele rezolvării, în cursul raționamentelor).

Ceea ce este valoros în această metodă este faptul că unul și același element al desenului apare în diferite legături, în diferite definiții, în diferite concluzii. De pildă, dacă în problema directă am folosi teorema „în triunghiuri egale față de unghiuri egale se găsesc laturi egale", în problema inversă elevii sînt nevoiți să argumenteze demonstrația teoremei: „în triunghiuri egale față de laturi egale se găsesc unghiuri egale".

Din punct de vedere psihologic este prețios faptul că aprofundarea cunoștințelor, însușirea informației noi, se produce pe măsura avansării explicațiilor profesorului, ca și cum s-ar produce autodezvoltarea cunoștințelor elevilor, întrucît raționamentele care se efectuează în rezolvarea problemei directe predetermină, ușurează rezolvarea problemei inverse.

În problema directă indicată se poate întocmi și a doua problemă inversă.

Problema directă	*A doua problemă inversă*
Se dă: $AB = AC$ $\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$	Se dă: $BY = CX$ $\sphericalangle 1 = \sphericalangle 2$
Să se demonstreze: $BY = CY$	Să se demonstreze: $AB = CA$

Rezolvarea acestor probleme după un singur desen (figură) îmbogățește gîndirea elevului cu elemente care principial nu pot fi realizate în condițiile sistemului tradițional de „salt" de la o problemă la alta, cînd fiecare problemă următoare se bazează pe o figură cu totul nouă, iar rezolvarea ei are puține aspecte comune cu rezolvarea problemei anterioare.

Pentru a demonstra particularitățile metodei de predare prezentate mai sus, am dat unele probleme simple de aritmetică, algebră și geometrie. Procedeele descrise — verificate în practica școlară — pot fi folosite și cu ocazia studierii altor capitole mai grele de matematică, nu numai în școală, dar și în instituțiile de învățămînt superior.

СОПОСТАВЛЕНИЕ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

(Резюме)

В данной статье обсуждаются результаты, полученные автором в экспериментальном исследовании, проведенном в 1 — УП классах.

Был исследован вопрос об одновременном изучении взаимносвязанных понятий (действия, проблемы, теоремы, функции и лр.), широкое применение творческих форм работ по созданию уравнений, задач и т. д. Приводятся многочисленные примеры, указывающие на возможности применения сопоставления.

Описанные приемы, проверенные в школьной практике, могут быть применены и в изучении других областей математики как в школе, так и в высших учебных заведениях.

LA MÉTHODE DES CONTREPARTIES ET SON EMPLOI DANS LES CLASSES DE MTHÉMATIQUES

(Résumé)

Dans cette étude, l'auteur présente quelques-uns des résultats de l'expérimentation qu'il a entreprise dans les classes de I-ère (primaire) — VII-e et qui se rapportait à l'enseignement des mathématiques.

Dans cette recherche on a poursuivi en même temps l'étude des notions liées réciproquement (opérations. problèmes, théorèmes, fonctions etc.), l'emploi sur une large échelle des formes créatrices d'exercices concernant l'élaboration des équations, des inégalités, des problèmes etc., l'emploi d'exercices déformés par l'omission de certains éléments.

L'article contient une série d'exemples d'application de la méthode des contreparties. Les procédés décrits, vérifiés pratiquement, peuvent être employés de même dans l'étude de certains chapitres plus difficiles des mathématiques tant dans les écoles que dans les instituts d'enseignement supérieur.

THE COUNTERPART METHOD AND ITS USE AT THE MATHEMATICS CLASSES

(Abstract)

In this paper the author presents some results of the experiment developed at the I—VII forms, in mathematics teaching.

The research studied concomitantly the reciprocally linked notions (operations problems, theorems, functions etc.) the large scale use of the making of equation, unequalities, problems etc., the use of deformed exercises with missing elements.

The article contains a series of examples from mathematics, in which the counterpart method was used. The described devices, which are verified in school practise, may also be used in the study of some more difficult chapters of mathematics both at school, as in the higher education institutes.

Legătura dintre rapiditate și calitățile citirii și scrierii la elevii claselor I—IV

Prof. GRIGORE ȘARI ĂU
Liceul pedagogic — Arad

1. PUNEREA PROBLEMEI

Activitatea verbală implică procesele de audiere, de vorbire, de citire, de scriere. Aceste procese se împletesc intim, desfășurarea unuia implicînd participarea celorlalte. Audierea și citirea sînt mai mult recepție, iar vorbirea și scrierea mai mult emitere. Vorbirea și scrierea sînt mai dificile decît audierea și citirea.

Ne-am propus să determinăm rapiditatea citirii și scrierii din clasele I—IV, precum și corelația dintre ele. Fiind fenomene complexe, le vom aborda din perspectiva globală, ca sisteme, urmărind modul de interacțiune al factorilor.

2. METODICA CERCETĂRILOR ȘI MATERIALUL UTILIZAT

Cercetarea s-a efectuat în decursul a trei ani școlari: în anii școlari 1964—1965 și 1965—1966 s-au urmărit două serii de clase paralele de la aceeași școală. În anul școlar 1966—1967, datele au fost recoltate de la o singură serie de clase I—IV. De fiecare dată și la fiecare serie de clase s-au produs modificări de experiment spre a se vedea factorii determinanți. Determinarea rapidității citirii s-a făcut pe baza numărului de litere citit într-un minut de fiecare elev. De asemenea, rapiditatea scrisului a fost determinată de numărul de litere scris într-un minut. Textele pe care le-au citit elevii au fost: unele studiate mai înainte de elevi, altele nestudiate; unele din manualele de limba română ale claselor respective și altele din alte cărți; unele cu caracter științific și altele cu caracter literar. Ele vor fi precizate în același loc cu rezultate obținute în cuprinsul lucrării.

Textele pentru determinarea rapidității scrisului au fost scrise pe tablă; s-a discutat conținutul lor cu elevii, apoi li s-a precizat sarcina.

Pe baza datelor obținute, s-a făcut prelucrarea lor statistică și s-au calculat coeficienții de corelație între citire și scriere, în privința rapidității lor, la elevii din clasele I—IV. Rezultatele vor fi prezentate în ordinea cronologică.

Rezultatele obținute și comentarea lor. Randamentul citirii și scrierii s-a arătat prin indicii: media aritmetică (X), abaterea standard (δ) și coeficientul de variație (c.v.%). Media aritmetică exprimă componenta constantă a funcției. Abaterea standard și coeficientul de variație arată distribuția valorilor în jurul mediei. Dacă acestea au valori mici, înseamnă omogenitate mare.

În tabelul nr. 1, este prezentată rapiditatea citirii elevilor din clasele I—IV, pe baza unui text cu conținut științific, din manualele de limba română ale claselor respective, studiat de elevi mai înainte. Indicii s-au calculat pe baza numărului de litere citit într-un minut.

Dacă privim tabelul nr. 1, observăm cum crește valoarea mediei aritmetice a rapidității citirii de la 357 pînă la 648 la băieți și de la 327 pînă la 690 la fete. Dispersia e mai favorabilă la clasa I și a IV-a: 81 și 89 de băieți și 65—102 la fete și e mai puțin favorabilă la clasele a II-a și a III-a. Restul claselor sînt mai puțin omogene. Creșterea rapidității citirii este sesizabilă de la clasă la clasă, dar creșterea cea mai mare este de la clasa a II-a pînă la clasa a III-a. Clasele I și a II-a sînt la același

Tabelul nr. 1

Rapiditatea citirii şi scrierii
Seria A (1964—1965)

Clasa de elevi	BĂIEŢI						FETE					
	X		δ		c. v%		X		δ		c. v%	
	Citire	Scriere	Citire	Scriere	Citire	Scriere	Citire	Scriere	Citire	Scriere	Citire	Scriere
I	357	38	81	8	22	21	327	36	65	9	19	26
II	416	47	153	8	34	11	373	45	165	7	44	17
III	623	62	183	16	28	25	641	67	152	9	23	14
IV	648	80	89	10	13	12	690	94	102	16	14	17

nivel şi clasele a III-a şi a IV-a la altul. Dispersia cea mai mare se află la clasele a II-a şi a III-a. La aceste clase este dezordinea cea mai mare la citire. Aceasta se datoreşte, în primul rînd, loturilor diferite. Dar, credem că aici intervin şi alţi factori. „În procesul învăţării, ordinea (probabilitatea) şi dezordinea (entropia) se manifestă ca o luptă a contrariilor"[1]. Dezordinea în procesul învăţării creşte atunci cînd omul ştie chestiunea numai pe jumătate, nu cînd o ştie bine sau n-o ştie de loc. Aceasta este, după părerea noastră, şi atitudinea diferită a elevilor faţă de citire: în clasa I, ei sînt atenţi la citire. Elevii din clasa a IV-a şi-au însuşit citirea. Probabil că la elevii din clasa a II-a şi a III-a, citirea se găseşte în altă situaţie. Ea nu mai este nici la început, dar nici mecanismele ei n-au fost bine însuşite. Sau poate că şi textele din manualele de clasa a II-a şi a III-a sînt mai dificile şi poate şi mai puţin atrăgătoare. Ori care ar fi factorii, cercetarea arată că la aceste clase dezordinea e mai mare.

Rezultatele rapidităţii scrisului, la aceeaşi serie de clase, pe baza scrierii repetate în timp de un minut a textului **Noi iubim patria noastră**, sînt înfăţişate tot în tabelul nr. 1. Indicii sînt calculaţi pe baza numărului de litere scrise într-un minut.

Tabelul nr. 1 ne arată că evoluţia rapidităţii scrierii urmează aceeaşi tendinţă ca şi a citirii. Deosebirea constă în faptul că creşterea rapidităţii scrierii este mai constantă în trecerea de la o clasă la alta decît a citirii. Cea mai scăzută omogenitate în privinţa rapidităţii scrisului se află la clasa I. Cea mai bună omogenitate e la clasa a IV-a.

Componentele variabile ale funcţiei rapidităţii scrisului şi ale citirii se deosebesc între ele. Presupunem că aceasta se datoreşte, în mare măsură, particularităţilor loturilor de elevi, ale claselor — rapiditatea scrisului fiind legată de tehnica motrică. Şi poate că sînt deosebiri şi în privinţa automatizării: la citire mai mult intelectuală, la scris mai mult manuală. La scris ordinea e mai mare la clasa a IV-a. Viteza citirii şi a scrisului a crescut de la o clasă la alta. Această creştere se datoreşte exerciţiului şi dezvoltării anatomofiziologice şi psihice a elevilor.

Pe baza rezultatelor obţinute la viteza citirii şi a scrierii la această serie de clase, am calculat coeficientul de corelaţie. Rezultatele sînt prezentate în tabelul nr. 2.

---

[1] Gh. Zapan şi P. Popescu-Neveanu, *Cu privire la valoarea metodologică a cibernetici pentru cercetările de psihologie* în *Teorie şi metodă în ştiinţele sociale*, E. P., Bucureşti, 1965, p. 565.

Tabelul nr. 2

de coeficienții de corelație la citire și scriere, la clasele I—IV, seria A.

Clasa de elevi	Băieți	Fete
	Coeficientul de corelație	Coeficientul de corelație
I	0,45	0,66
II	0,41	0,63
III	0,46	0,75
IV	0,81	0,73

Din tabelul nr. 2 se vede că există o corelație pozitivă între citire și scriere. Mărimea valorii coeficientului de corelație indică gradul corelației.

Această corelație pozitivă între citire și scriere concordă cu indicațiile metodice și le sprijină; . . . „atenția învățătorului trebuie îndreptată nu numai asupra activităților metodice care privesc pregătirea și realizarea citirii, ci și asupra scrierii copiilor, care și ea influențează pozitiv sau negativ, în funcție de felul cum aceasta este pregătită și îndrumată" [2].

La clasele I—IV, seria B, experimentul asupra scrierii a fost modificat, în sensul că elevilor li s-a spus să scrie repede și bine. Acest lucru a atras după sine modificarea valorii corelației dintre citire și scriere. Tabelul nr. 3 arată modificările survenite atunci cînd s-a cerut cantitatea și calitatea scrierii.

Tabelul nr. 3

Clasa de elevi	Băieți	Fete
	Coeficienți de corelație (r)	Coeficienți de corelație (r)
I	0,44	0,46
II	0,49	0,52
III	0,24	0,25
IV	0,34	0,56

Din tabelul nr. 3 se vede că și la această serie de clase corelația între citire și scriere este tot pozitivă. Dar, în comparație cu tabelul nr. 2, nu se mai observă regularitatea creșterii acestei corelații de la clasa I pînă la clasa a IV-a. Corelația a fost zdruncinată. Această zdruncinare este mai accentuată la clasele a III-a și a IV-a, față de clasele I și a II-a. Presupunem că aceasta se datorește cerințelor puse în fața elevilor și a atitudinii diferite a elevilor de diferite vîrste față de aceste cerințe. Se pare că elevii claselor I și a II-a nu este bine să li se pună mai multe sarcini, în același timp, fiindcă ei nu țin seama de toate. Putem să emitem ipoteza că dublarea sarcinilor a avut ecou mai mare asupra elevilor din clasele mai mari. Probabil că elevii mai mici sînt preocupați mai mult de cantitate și lasă pe al doilea plan calitatea.

[2] I. Berca, *Metodica predării limbii române — (citit, scris, citire)*, București, 1964, p. 124.

Observarea directă ne arată ceva mai mult, şi anume că elevii buni din clasa a III-a şi a IV-a au ţinut seama de sarcini, armonizîndu-şi activitatea privind cantitatea şi calitatea scrisului, iar cei mai slabi au neglijat calitatea scrisului şi au scris o cantitate mai mare. Ei au fost mai puţin atenţi la scris şi au săvîrşit erori. Acest fapt ne face să ne gîndim şi la tipurile diferite de activitate nervoasă superioară, la particularităţile individuale, pe lîngă cele de vîrstă. Cu toate că a fost zdruncinată corelaţia dintre citire şi scriere, ea a rămas mereu pozitivă.

Citirea şi scrierea fiecărui elev au un nivel general, care rezultă din sinteza tuturor calităţilor pe care acestea le posedă la un moment dat. La sfîrşitul anului şcolar 1965—1966, am supus observării citirea a două serii de clase I—IV. Timpul de citire a fost un minut, executat pe textele în proză cu caracter ştiinţific din manualele de limba română ale claselor respective. Observarea citirii s-a făcut ţinîndu-se seama de: pronunţare, respectarea accentului, a pauzelor, a intonaţiei, a ritmului. Această observare s-a făcut de mai multe persoane în acelaşi timp: învăţătorii claselor, profesorii de metodică şi elevii practicanţi din ultimul an ai liceului pedagogic. Apoi, s-a discutat şi s-a apreciat nivelul general al citirii fiecărui elev. (Rezultatul total este înfăţişat în tabelul nr. 4).

Tabelul nr. 4

privind nivelul general al citirii elevilor din clasele I—IV, seria A şi seria B, în procente, la sfîrşitul anului şcolar 1965—1966.

Clasa de elevi	Seria de clase	Băieţi			Fete		
		Citire necorespunzătoare	Citire curentă	Citire expresivă	Citire necorespunzătoare	Citire curentă	Citire expresivă
I	A	60,0	30,0	10,0	26,4	67,0	6,6
II	„	12,5	50,0	27,5	5,5	33,0	61,5
III	„	12,5	56,25	31,25	15,0	50,0	35,0
IV	„	5,8	76,8	17,4	16,5	16,5	67,0
I	B	37,5	50,0	12,5	29,3	41,4	29,3
II	„	43,75	50,0	6,25	50,0	43,75	6,25
III	„	45,0	50,0	5,0	30,4	60,8	7,6
IV	„	15,78	68,38	15,84	15,2	62,0	22,8

Din tabelul nr. 4 se desprind următoarele tendinţe generale: citirea necorespunzătoare este în scădere de la clasele I la a IV-a, la ambele serii de clase, şi la băieţi şi la fete. Citirea necorespunzătoare are procent mai mic la clasele: a II-a, a III-a şi a IV-a din seria A şi la clasele I şi a IV-a din seria B. Se poate presupune că, pe lîngă particularităţile dezvoltării fiecărei clase, intervine şi modul cum s-a desfăşurat în aceste clase activitatea didactică. La citirea curentă, care reprezintă majoritatea procentelor la ambele serii de clase, tendinţa generală este ascendentă de la clasa I pînă la clasa a IV-a. Se pare că la acest fel de citire băieţii sînt superiori fetelor. Aceeaşi tendinţă de creştere de la clasa I pînă la a IV-a se observă şi la citirea expresivă. Aici însă fetele sînt superioare băieţilor.

Am integrat această apreciere a citirii în general pentru a se înţelege că rapiditatea citirii este legată de alte condiţii pe care ea trebuie să le îndeplinească. Rapidi-

tatea este dependentă de ideile și de sentimentele conținute în text și trebuie să fie adecvată textului. Elevii cu citirea necorespunzătoare au săvîrșit erori: au descifrat textul pe litere, pe silabe, pe cuvinte, poticnindu-se, semne ale unui cîmp al citirii neformat; s-au grăbit, n-au respectat pauzele cerute de text; au făcut omisiuni de silabe, de cuvinte; au substituit cuvintele (ceasuri cu ceasornicare etc.); au citit prea rar, cu ezitări și izbucniri în valuri; n-au respectat accentul sau au accentuat greșit (latră în loc lătra); au citit prea tare sau prea încet, monoton.

Înainte de a trece mai departe, trebuie să discutăm despre textele utilizate în experimente și în observarea citirii elevilor. Aceste texte au fost așa-numitele texte, din manualele de limba română, cu caracter practic-științific. Dar aceste bucăți în proză nu sînt nici pur științifice, nici pur literare. Se știe că actul psihic integral de comunicare conține elemente cognitive și elemente afective. Textele din manualele de limba română utilizate de noi, fie că fuseseră studiate mai înainte de elevi, fie că nu, erau impregnate de ambele elemente: cognitive și afective. În cazul textului studiat mai înainte, am obținut un coeficient de corelație mai mare între citire și scriere, iar în acela al textului nestudiat, s-a obținut un coeficient de corelație mai mic, dar tot pozitiv. Elementele cognitive sînt noțiuni. Aceste noțiuni pot fi uzuale sau științifice. Cele din manualele de limba română sînt noțiuni uzuale. „Limba umană nu este altceva decît un imens sistem de atare semne (denumiri) ale noțiunilor abstracte" [3]. Dar există mai multe feluri de limbi: limba obișnuită (der Umgangsprache), limbi ale diferitelor științe (der Fachsprache), limbi ale diferitelor specialități. Științele își elaborează limbi artificiale, simbolizate, ca, de exemplu, la chimie etc. Există și o limbă formalizată, care operează fără să țină seama de conținut (logica matematică). Limba uzuală are o structură logică, dar și o mulțime de mijloace de expresie cu caracter stilistic, de exprimare a sentimentelor. „În raționamentul logic această parte a limbii nu joacă nici un rol" [4]. Limba textelor utilizate de noi a aparținut limbii uzuale. Aceste texte erau diferite de la clasă la clasă.

În anul școlar 1966—1967, am utilizat același text de la clasa I și pînă la clasa a IV-a. Textul a fost necunoscut pentru toți elevii. S-a experimentat pe un text cu caracter științific: **Viața în deltă** de N. Botnariuc și pe un text cu caracter literar **Scrisori pe adresa băieților mei** de Octav Pancu-Iași. Rezultatele sînt prezentate în tabelele următoare:

Tabelul nr. 5

de indicii obținuți la citirea din Viața în deltă **de N. Botnariuc, calculați pe baza numărului de litere citit într-un minut de elevii claselor I—IV, seria A, la 17 decembrie 1966 (clasele II—IV) și la 17 februarie 1967 (clasa I).**

Clasa de elevi	Băieți					Fete				
	Limitele		Indicii calculați			Limitele		Indicii calculați		
	minimă	maximă	x	δ	c. v.%	minimă	maximă	x	δ	c. v.%
I	12	293	85,35	78,2	91,6	16	123	56,57	31,9	56,39
II	56	268	184,0	75,3	40,6	134	138	212,3	70,2	33,03
III	203	554	368,7	97,8	26,5	152	550	355,9	99,6	30,8
IV	212	700	419,1	155,5	37,07	135	689	442,8	144,5	32,8

[3] G. Klaus, *Moderne Logik*, Berlin, 1965, p. 167.
[4] *Ibidem*, p. 92.

În acest tabel, spre deosebire de celelalte am adăugat limitele între care se găseşte media aritmetică şi aceasta ne dă indicaţii de amănunt asupra clasei de elevi. Observăm că la băieţii din clasa I limitele sînt între 12 şi 293; iar la fetele din clasa I între 16 şi 123. Cum se explică această diferenţă mare între băieţi şi fete în privinţa limitei maxime? Ea se explică prin aceea că sînt cîţiva băieţi care au învăţat să citească din familie, înainte de a veni la şcoală care şi acum sînt îndrumaţi de părinţi şi au o bogată lectură particulară. Aşa că media aritmetică a citirii băieţilor ar trebui să fie mai mică, mai aproape de a fetelor. Limitele minime de la unele clase ne arată că există elevi rămaşi în urmă la citire, sub media clasei în care ei sînt promovaţi. În general, însă, se observă creşterea randamentului vitezei citirii de la clasa I pînă la a IV-a, şi la băieţi şi la fete. Media aritmetică stabilită pe baza unui acelaşi text ştiinţific ne arată că există o creştere anuală a rapidităţi citirii cu aproximativ 100 litere. Este o creştere aproape uniformă. Aceasta înseamnă că saltul observat între clasele I şi a II-a, pe de o parte, şi între clasele a III-a şi a IV-a, pe de altă parte, cum a fost arătat în tabelul nr. 1, este determinat de textul diferit utilizat. Şi coeficientul de variaţie ne arată că omogenitatea creşte de la clasa I spre clasa a IV-a. Mai puţin omogene sînt clasele I şi a III-a. Aceasta credem că se datoreşte particularităţilor acestor clase. Să vedem în continuare cum se prezintă rapiditatea citirii pe baza unui text literar.

Tabelul nr. 6

privind indicii obţinuţi la citirea din „Scrisori pe adresa băieţilor mei" de Octav Pancu-Iaşi, calculaţi pe baza numărului de litere citit într-un minut de elevii claselor I—IV, seria A, la 17 februarie 1967

Clasa de elevi	Băieţi					Fete				
	Limitele		Indicii calculaţi			Limitele		Indicii calculaţi		
	minimă	maximă	x	δ	c. v.%	minimă	maximă	x	δ	c. v.%
I	21	537	112,3	122,3	108,5	38	132	68,0	26,6	39,9
II	75	282	188,1	60,9	32,28	132	409	248,6	76,7	30,8
III	318	652	478,7	106,4	22,24	197	632	416,2	128,0	27,75
IV	246	714	463,0	138,4	28,89	134	600	443,7	137,0	30,89

Şi aici vedem că limitele între care se află media aritmetică la băieţii din clasa I — 21 şi 537 — şi la fetele din clasa I — 38 şi 132 — sînt mult diferite. Explicaţia este aceeaşi: cei 3 băieţi care au ştiut să citească din familie. La textul literar randamentul rapidităţii este dublu faţă de acela de la textul ştiinţific. Dacă îi eliminăm din calcule pe cei trei băieţi aşa cum recomandă statistica, obţinem şi la clasa I la băieţi o medie aritmetică apropiată de aceea de la fete. I-am păstrat în calcule, pentru a demonstra lipsa de omogenitate de la clasa I, aceasta fiind realitatea la această clasă. Restul claselor sînt mai omogene: unele mai mult, altele mai puţin.

Comparînd evoluţia mediei aritmetice din tabelul nr. 5 şi nr. 6, constatăm că mediile cresc de la clasă la clasă, dar la citirea textului literar randamentul e puţin mai mare: între 10—100 litere. Creşterea mediei aritmetice nu mai este uniformă la textul literar (tabelul nr. 6), cum am constatat-o la cel ştiinţific (tabelul nr. 5). Aici constatăm o asemănare a evoluţiei mediei aritmetice cu aceea din tabelul nr. 1, adică evoluţia mediei aritmetice este asemănătoare în tabelele nr. 1 şi nr. 6. Se remarcă acelaşi salt cantitativ între clasele I şi a II-a, la un nivel apropiat, iar la clasele a

III-a și a IV-a un alt nivel, aproape dublat. Aceasta ne face să presupunem că textele din manualele de limba română, așa-numitele texte cu caracter practic-științific, prezintă o dificultate asemănătoare cu aceea a unui text literar.

La cercetarea rapidității scrisului, am utilizat fraze din textele de pe care s-a cercetat și rapiditatea citirii. Rezultatele sînt consemnate în tabelele nr. 7 și nr. 8.

Tabelul nr. 7

privind indicii obținuți la scrierea textului Zi și noapte vor dudui motoarele transportînd recoltele belșugului de pe imensitatea deltei, **p. 368, din** Viața în deltă **de N. Botnariuc, calculați pe baza numărului de litere scris într-un minut de elevii claselor I—IV, Seria A, la 17 decembrie 1966 la clasele II—IV și la 17 februarie 1967 la clasa I.**

Clasa de elevi	Băieți					Fete				
	Limitele		Indicii calculați			Limitele		Indicii calculați		
	minimă	maximă	x	δ	c. v.%	minimă	maximă	x	δ	c. v.%
I	10	21	15,1	3,19	22,1	8	20	13,4	3,1	23,57
II	21	39	29,1	5,15	17,6	27	39	32,5	4,8	15,01
III	38	80	59,8	11,2	18,7	48	73	62,05	7,2	11,6
IV	48	102	73,8	12,4	16,7	41	100	68,05	16,8	24,6

Dacă observăm limitele între care se află rapiditatea scrierii elevilor, constatăm că limitele maxime sînt de două ori mai mari decît cele minime. Aceasta ne face să ne gîndim la problema dictării la aceste clase. Ea trebuie să se facă în așa fel ca și cei cu scrisul mai lent să țină pasul. Învățătorul trebuie să studieze și acest aspect al dictării. Creșterea rapidității scrierii de la o clasă la alta este mai constantă, ea se dublează, în general. Și omogenitatea este mai mare la scris, în comparație cu aceea a cititului. Să urmărim și rezultatele din tabelul nr. 8.

Tabelul nr. 8

privind indicii obținuți la scrierea textului Hărnicia înșurubă capacul călimării și-mi șterse peniță, ca să nu rugînească, **din** Scrisori pe adresa băieților mei **de Octav Pancu-Iași, p. 177, indici calculați pe baza numărului de litere scris într-un minut de elevii claselor I—IV, Seria A, la 28 februarie 1967.**

Clasa de elevi	Băieți					Fete				
	Limitele		Indicii calculați			Limitele		Indicii calculați		
	minimă	maximă	x	δ	c. v.%	minimă	maximă	x	δ	c. v.%
I	8	32	19,25	5,84	30,34	7	23	14,9	4,86	32,66
II	24	48	36,37	7,79	21,11	26	52	38,9	6,87	17,65
III	46	91	68,53	15,55	22,68	56	84	70,5	9,48	13,46
IV	43	101	71,66	16,93	22,19	39	106	67,9	19,9	29,26

Se observă o ușoară creștere a rapidității scrierii la clasele a II-a, a III-a și a IV-a. Aceasta se explică prin faptul că acest experiment a fost făcut peste două luni. Creșterea rapidității scrierii se vede mai precis la clasa a III-a. La unele clase se observă un ușor regres al mediei aritmetice, la clasele I, a IV-a. Faptul se explică prin absența unor elevi, care au fost bolnavi. În general, însă, este o mică creștere a

rapidităţii scrierii de la un trimestru la altul. Dacă comparăm rapiditatea scrierii din tabelele nr. 1 şi nr. 8, avînd în vedere timpul în care s-au recoltat datele, constatăm creşterea acesteia şi în timpul anului şcolar. Clasa I se apropie foarte mult de clasa a II-a la sfîrşitul anului şcolar. La toate clasele se observă diferenţă în rapiditatea scrierii faţă de aceea de la sfîrşitul anului (tabelul nr. 1).

Şi acum, să vedem cum se prezintă coeficientul de corelaţie între citire şi scriere, cînd citirea s-a efectuat asupra unui text necunoscut de elevi, cu caracter ştiinţific şi cu caracter literar. Rezultatul este prezentat în tabelul nr. 9.

Tabelul nr. 9

privind coeficientul de corelaţie între citire şi scriere în privinţa rapidităţii la elevii claselor I—IV. Date obţinute la 17.XII.1966, pe baza textului din Viaţa în deltă **de N. Botnariuc şi la 28.II.1967, pe baza textului din** Scrisori pe adresa băieţilor mei **de Octav Pancu-Iaşi**

Clasa de elevi	I 17.XII.1966 : (ştiinţific)		II 28.II.1967 (literar)	
	Coeficienţi de corelaţie (*r*)		Coeficienţi de corelaţie (*r*)	
	Băieţi	Fete	Băieţi	Fete
I	0,45	0,013	0,25	0,43
II	0,54	— 0, 24	0,50	0,63
III	0,28	0, 15	0,12	0,53
IV	0,33	0, 55	0,74	0,65

Din tabelul nr. 9, se vede că există corelaţie între citire şi scriere, că în general această corelaţie este pozitivă. Corelaţia este mai mare pe baza textului de literatură şi este zdruncinată mai mult la textul cu caracter ştiinţific, şi anume, la fetele din clasa a II-a observăm că s-a obţinut o corelaţie negativă (—0,24). Care să fie explicaţia? Dificultatea textului este primul factor. Observarea directă ne-a arătat că unii elevi, deşi ştiau bine sarcina pe care o aveau, atunci cînd întîlneau termeni ştiinţifici, ca: hidrobiologi, aluviunile, biocenozele, faună, flux, miniatură etc., încetau citirea. În acest caz, trebuie să se intervină, îndemnîndu-i să continue. Ei simţeau nevoia de a avea explicarea semnificaţiilor cuvintelor chiar în această etapă de descifrare a textului. Şi dacă randamentul la rapiditatea scrierii s-a păstrat, la citire s-au produs perturbări mai mari. Se pare că fetele din clasele I, a II-a şi a III-a au fost mai mult influenţate de această situaţie, au coeficienţi mici: 0,013; 0,15. De asemenea, coeficientul de corelaţie de la băieţii din clasa a III-a, la citirea textului literar, este mic în comparaţie cu linia lui ascendentă de la o clasă la alta: 0,12. Care să fie explicaţia? Aceasta am aflat-o de la cei cîţiva elevi, băieţi, care au devenit pasionaţi cititori: ei au o foarte bogată lectură particulară, dar scrisul s-a dezvoltat normal, adică nu tot aşa de mult ca cititul. Şi poate mai sînt şi alţi factori. Tendinţa generală a corelaţiei între citire şi scriere, în privinţa rapidităţii, este de creştere de la clasa I pînă la clasa a IV-a. Abaterile survenite au fost provocate de factori particulari, specifici loturilor de elevi. Se pare că băieţilor le este mai favorabilă corelaţia pe baza textului cu caracter ştiinţific, iar fetelor pe baza textului cu caracter literar.

Comparînd coeficienţii de corelaţie din tabelele nr. 2, nr. 3 şi nr. 9, se desprind următoarele: corelaţia rapidităţii citirii şi scrierii este mai mare, dacă textul e uzual, dacă

e literar, și corelația e mai mică, dacă textul este științific. Dificultățile textului și mărirea sarcinilor zdruncină corelația, micșorîndu-i valoarea pozitivă și uneori ea poate deveni și negativă. Toate aceste rezultate vor fi mai bine clarificate, dacă se va avea în vedere întregul proces de comunicare: „luarea în considerare a patru elemente ale situației: 1) cel care vorbește; 2) cel care ascultă; 3) obiectul despre care este vorba; 4) cuvintele rostite" (după Gardiner)[5]. În cazul citirii, cel care vorbește este textul, cel care ascultă este cititorul și tot el pronunță. El trebuie să înțeleagă care este obiectul despre care se vorbește, (univers du discours). La citirea textului științific, nu se realizau deplin toți factorii comunicării, de aceea se observă și modificarea corelației dintre citire și scriere. „Înțelegerea semnelor, înțelegerea limbii, constituie fundamentul comunicării. Pentru a înțelege un semn, trebuie să-l înregistrăm și, totodată, să trăim un act psihic: unul în cazul vorbirii sonore, cînd semnul verbal este transparent la semnificație, altul în cazul tuturor celorlalte semne care, într-un fel sau altul, se traduc în limba sonoră"[6]. Înainte de a încheia, este necesar să spunem ceva și despre calitățile scrisului, în general, și mai ales despre scrisul eșantioanelor cercetate, fiindcă rapiditatea lui este integrată într-un complex de alte calități.

Experimentul prin care am adunat datele asupra calităților scrisului s-a efectuat la sfîrșitul trimestrului al II-lea, în martie 1967. După ce am delimitat fragmente cu înțeles din **Scrisori pe adresa băieților mei** de Octav Pancu-Iași, elevilor li s-a spus că vor citi fiecare cîte un fragment din această carte, atrăgîndu-li-se atenția să-l citească cu atenție și apoi ceea ce le-a rămas în minte să scrie pe foaia de hîrtie care era pregătită dinainte. Foaia de hîrtie pentru toate clasele a fost de dictando, din caietele obișnuite. Pentru elevii de clasa I și a II-a, s-a scris și pe tablă un fragment, pentru că dacă cumva nu-și vor aduce aminte ce au citit să scrie de pe tablă, dar așa cum știu ei că trebuie, bine. Elevii aveau ca sarcini să scrie respectînd condițiile necesare, fără să realizeze aceasta pe caietele cu linii, pe care le utilizează în mod obișnuit. Timpul de realizare nu era luat în considerare. S-a întîmplat ca unii elevi din clasa I să copieze și ceea ce era scris pe tablă și ceea ce au reținut din lectură. Rezultatele le-am prelucrat și sînt înfățișate în tabelele următoare: întîi, acele calități ale scrisului care pot fi măsurate, apoi acelea unde intervine aprecierea. Am ales astfel înclinarea scrisului, apoi dimensiunea scrisului (înălțimea literelor, fără prelungirile lor în sus sau în jos). Să le examinăm.

Tabelul nr. 10

privind indicii: X, δ și c.v.%, obținuți la înclinarea scrisului în grade la elevii claselor I—IV, la 3 martie 1967

Clasa de elevi	Băieți					Fete				
	Limitele		Indicii calculați			Limitele		Indicii calculați		
	minimă	maximă	x	δ	c. v.%	minimă	maximă	x	δ	c. v.%
I	55°	80°	68	5,03	7,3	60°	80°	69	5,8	8,4
II	55°	65°	62	3,47	5,6	55°	80°	69	6,1	8,8
III	55°	80°	68	6,6	9,7	60°	80°	71	7,3	10,3
IV	55°	75°	63	6,58	10,4	60°	80°	65	5,2	7,07

[5] Adam Schaff, *Introducere în semantică*, Editura științifică, București, 1966, p. 154.

[6] *Ibidem. p. 371.*

Tabelul nr. 10 arată că înclinarea scrisului elevilor s-a menţinut corect, în jurul înclinării liniilor ajutătoare pe care le-au avut la învăţarea scrisului. În experiment nu au avut aceste linii şi totuşi înclinarea s-a păstrat. Aceasta înseamnă că ei şi-au însuşit poziţia corectă la scris şi se pare că înclinarea scrisului nu e o problemă prea grea.

Tabelul nr. 11

privind indicii: X, δ şi c.v., obţinuţi la dimensiunea scrisului (înălţimea literelor în milimetri, fără prelungirile în sus şi jos) la elevii claselor I—IV, la 3 martie 1967.

Clasa de elevi	Băieţi					Fete				
	Limitele		Indicii calculaţi			Limitele		Indicii calculaţi		
	minimă	maximă	x	δ	c. v.%	minimă	maximă	x	δ	c. v.%
I	4 m.m.	8 m.m.	5,7	1,42	24,8	3 m.m.	8 m.m.	5,7	1,69	29,5
II	4 m.m.	6 m.m.	4,4	0,80	18,2	3 m.m.	5 m.m.	4,0	0,75	18,7
III	3 m.m.	5 m.m.	3,7	0,72	19,5	3 m.m.	4 m.m.	3,5	0,50	14,2
IV	3 m.m.	5 m.m.	3,3	0,55	16,7	2 m.m.	4 m.m.	3,0	0,57	19,0

Tabelul nr. 11 ne arată că există o evoluţie a dimensionării scrisului de la clasa I pînă la a IV-a şi anume o micşorare treptată. La realizarea dimensiunilor scrisului într-un spaţiu dat participă întreaga personalitate. Această dimensionare devine din ce în ce mai perfectă. În domeniul scrisului, se observă o mai mare ordine; ne arată aceasta indicii calculaţi. În clasele mai mari, se vede că nivelul general al scrisului a crescut. La început, elevii fac literele aproape cît spaţiul, apoi stabilesc proporţiile exacte ale literelor între ele şi ale literelor, în general, cu spaţiul în care trebuie să le integreze, pentru ca treptat să se dispenseze de liniile ajutătoare şi să scrie corect pe hîrtia neliniată.

Altă calitate a scrisului este regularitatea, adică ordinea. Aceasta implică respectarea tuturor condiţiilor: înclinarea în aceeaşi direcţie, aceeaşi mărime a literelor, aceeaşi formă: lărgimea, rotunjimea, direcţia rîndurilor, apăsarea trăsăturilor, intervalul între cuvinte, cursivitatea, legătura între litere etc. Această regularitate se obţine treptat, ea se dezvoltă de la clasele mici spre cele mari. Aceasta s-a observat la eşantioanele cercetate. Regularitatea scrisului a fost afectată cel mai mult atunci cînd elevii au fost puşi să scrie fără ajutorul liniilor de pe caietele lor obişnuite, de diferite tipuri. Din cele observate, rezultă că e bună măsura că elevii scriu la început pe caiete cu linii în care încadrează literele, dar trebuie să se facă exerciţii şi de scris liber, pe maculatoare, fără linii. Să se reamintească condiţiile scrisului corect, la caligrafie. Este, după părerea noastră, problematică scrierea rapidă ce se realizează acum în şcoală. Experimentul ne-a arătat că această scriere rapidă nu şi-a exercitat influenţa sub nici un aspect şi nu ştiu dacă acest tip de scriere, ipotetic predată ca să ajute, nu aduce o notă de artificialitate. Se pare că scrisul — ca expresie a personalităţii — este un produs „sui-generis", care începe de la gîndirea fiecărui element, scris pe linii, caligrafic şi devine apoi ceva care caracterizează o persoană.

CONCLUZII

Fiecare învăţător şi profesor trebuie să ştie să-şi studieze munca sa. Clasa de elevi, ca unitate instructiv-educativă, să fie punctul de plecare al cercetării. Tabelele întocmite de noi au studiat posibilităţile claselor de elevi.

Modelarea unor calități ale citirii și scrierii, descrierea componentelor acestor procese complexe, dau posibilitatea comparării rezultatelor, stabilirii unei planificări, a unei strategii a acțiunii instructive.

Noi am studiat numai aspectul reproductiv: citirea și scrierea (copierea). Rămîne deschisă problema proceselor productive (creatoare): discursul (monologul) și redactarea (compunerea unui text). Experimentul a arătat rolul textului și răspunderea pe care o au autorii de manuale. Corelația între sistemele parțiale ale sistemului general al limbajului este realizată de legăturile inverse.

СВЯЗЬ МЕЖДУ СКОРОСТЬЮ И КАЧЕСТВАМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ I—IV КЛАССОВ

(Резюме)

В данной статье автор устанавлииает корелляцию между чтением и письмом у учащихся I—IV классов. Делается попытка математического моделирования, предполагая, что точное понимание моделей частичных систем представляет собой первую ступень их преобразования из „вещей в себя" в „вещи для себя".

Будучи сложными явлениями, чтение и письмо анализируются глобально, с выявленнем взаимодействующих факторов.

LA RELATION ENTRE LA RAPIDITÉ ET LES QUALITÉS DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES DES CLASSES DE I-ère—IV-e PRIMAIRES

(Résumé)

L'auteur s'est proposé de déterminer la corrélation d'entre la lecture et l'écriture chez les élèves des classes de I-ère — IV-e primaires, se rapportant aussi, dans une faible mesure, aux qualités de ces activités. On essaie donc un modelage mathématique en supposant que la compréhension exacte des modèles des systèmes partiels constitue le stade primordial de leur transformation de „choses en soi" en „choses pour soi".

La lecture et l'écriture étant des phénomènes complexes, sont abordées dans une perspective globale tout en poursuivant le mode d'interaction des facteurs.

THE LINK BETWEEN RAPIDITY AND THE QUALITIES OF I—IV FORMS PUPILS' READING AND WRITING

(Abstract)

The author intended to determine the correlation between I—IV form pupils' reading and writing, referring in a smaller degree to other qualities of the pupils. That is to say, he is trying a mathematical shaping, supposing that the exact understanding of the partial system models is the first step towards turning them from "things in themselves" in „things for themselves".

Reading and writing being complex phenomena, they are approached from a general point of view, following the action modality of the factors.

Cercurile de pionieri şi elevi

Valenţele educative ale activităţii în cercuri

ROMEO DĂSCĂLESCU

O problemă care s-a impus în orientarea modernă a şcolii noastre este aceea a diversificării procesului de învăţămînt. Diversificarea creează premise favorizante pentru cuprinderea în programele şcolare a unei cantităţi mai mari (moderne) de informaţie, precum şi pentru dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor în raport cu interesele lor de cunoaştere.

Activităţile în clasă — lecţia în toate variantele ei — reprezintă de acum un cadru organizatoric şi forme de activitate insuficiente faţă de cerinţele tot mai mari pe care dezvoltarea socială le formulează şcolii, ca principal izvor de cultură şi factor de civilizaţie. Cercurile au — din acest punct de vedere — o valoare instructiv-formativă deosebită, ele oferă un cadru adecvat de solicitare a iniţiativei creatoare a elevilor, de angajare a lor liber consimţită în activităţi intelectuale şi practice.

Cercurile sînt chemate să contribuie la pregătirea elevilor pentru viaţă, la integrarea lor socială. Termenii care se însumează în această formulare generală pot fi uşor identificaţi şi exprimaţi: descoperirea şi stimularea talentelor şi aptitudinilor elevilor; cultivarea interesului şi pasiunii pentru artă şi literatură, ştiinţă şi tehnică, pentru lucrări cu caracter aplicativ; educarea elevilor pentru utilizarea inteligentă a timpului lor liber, iniţierea în sarcini de muncă şi responsabilităţi; dezvoltarea imaginaţiei creatoare şi a sensibilităţii artistice, a iniţiativei şi independenţei în acţiune; formarea şi dezvoltarea intereselor profesionale; satisfacerea nevoii de activitate şi a tendinţei de autoafirmare; stabilirea unor relaţii mai apropiate între profesor şi elev.

Pentru ca cercul să poată răspunde cu promptitudine sarcinilor care i se impun trebuie să avem în vedere unele condiţii, care se referă la profesorul conducător de cerc, la elevii care frecventează cercul şi la posibilităţi organizatorice.

Profesorul conducător de cerc îl profilăm pe baza unor calităţi implicite personalităţii lui, ca: o bună pregătire profesională (informare generală, de specialitate şi metodică la zi), cunoaşterea elevilor (interese, tendinţe şi perspective de dezvoltare), capacitate organizatorică, inventivitate în găsirea unor forme de activitate interesante şi în stabilirea şi formularea unei tematici captivante; tact pedagogic, optimism, dragoste de elevi, perseverenţă în acţiune.

Considerăm că factorii de conducere ai şcolii, care repartizează responsabilii de cercuri, ar putea avea în vedere — orientativ — tipologia lui Kerschensteiner care distinge patru tipuri de educatori: 1. *anxioşii* — care încorsetează în modul cel mai rigid activitatea elevilor în reguli, prescripţii, restricţii, indicaţii, încît aceştia sînt reduşi la rolul unor iobagi fără şanse de emancipare; 2. *indolenţii (comozii)* — nepăsători la ceea ce se întîmplă în jurul lor, blazaţi sau aferaţi, economicoşi pînă la zgîr-

cenie cu îndrumarea și sprijinirea elevilor, dezordonați și dezorganizați; 3. *moderații* — tipul intermediar între anxioși și indolenți, care dozează în mod echilibrat îndrumarea profesorului cu independența elevilor; 4. *educatori de vocație* — cu tact și înțelegere atentă față de cerințele intelectuale și afective ale elevilor, preocupați să transmită bunurile de cultură în forme cît mai accesibile și convingătoare, pentru ca elevii să poată adera la ele, cu dorința evidentă de a contribui la rîndul lor la îmbogățirea tezaurului pe care îl descoperă în mod progresiv.

Recrutarea elevilor prezintă și ea unele aspecte pe care realitatea din școli le evidențiază. Recrutarea selectivă, pe bază de interese și aptitudini, constituie o practică unanim consimțită. În unele cazuri, cînd atracția față de cerc e atît de manifestă încît nu pot fi cuprinși toți elevii care-l solicită, criteriilor selective enunțate li se pot adăuga și altele, ca de exemplu situația la învățătură (cazul cercului auto de la liceul „Ion Neculce" din București).

În practica școlară, întîlnim situații cînd interesul cu care vine elevul în cerc crește, datorită unei activități bine organizate, altele cînd elevi înscriși în mod mecanic în cerc încep să fie atrași și rămîn sau, dacă cercul nu-i atrage, migrează spre altul. *Migranții* se recrutează și din rîndul elevilor cărora monotonia sau alte carențe din cerc le-au stins interesul manifestat în momentul înscrierii.

Sîntem tentați să stăruim asupra unor cauze care produc eșecuri în activitatea cercului cu elevii. Pe lîngă cele care decurg din inadecvarea profesorului sau elevului la cerințele intelectual-formative ale cercului, am putea adăuga altele: transformarea cercului în oră de predare sau de meditație, înscrierea elevilor prin repartizare din oficiu, pe baza unor criterii de ordin statistic ș.a., nerespectarea orarului de activitate, suspendarea nemotivată a ședințelor programate, lipsa de condiții (săli, utilaj, aparatură), activități paralele care împiedică pe elevi să frecventeze cercul ș.a. Practica de a forma catedre din ore de cerc o considerăm negativă. Cercul nu realizează în asemenea condiții o legătură organică cu programa școlară a obiectului, teoria (din clasă) nu-și găsește aplicabilitate în practica din cerc. Profesorul „de cerc" va transforma inevitabil sarcina sa în predare, cu relațiile tradiționale dintre catedră și elev, altele decît cele din activitatea de cerc.

Ca modalități de organizare a cercurilor, preconizăm următoarele căi:

1. *Stabilirea prealabilă a tematicii cercurilor* care vor funcționa în anul școlar respectiv și difuzarea ei prin afișaj, discuții, în vederea popularizării și îmbunătățirii. Înscrierea elevilor în cerc se face, în acest caz, în deplina cunoaștere a conținutului activității.

2. *Înscrierea prealabilă a elevilor la cerc* cu stabilirea ulterioară a tematicii. Se presupune fie cunoașterea intereselor elevilor, fie depistarea acestora pe bază de discuție sau chestionar. Nu sînt excluse cazurile de „migrare" spre alte cercuri a unor elevi care nu aderă la tematica stabilită.

Discuția sau chestionarul ar putea să se refere la următoarele puncte-probleme:

— Ce probleme teoretice și practice te interesează în mod deosebit din . . . . ? (*fizică, matematică, literatură etc., în raport cu domeniul de activitate al cercului* și clasa respectivă).

— Ce temă ai dori să tratezi în cerc și sub ce formă (referat, demonstrație)?

— Ce activități practice propui să se organizeze în cadrul cercului?

3. *Stabilirea cercurilor pe bază de sondaj de opinie*, efectuat la sfîrșit de an școlar pentru cel următor:

— În care cerc din cele existente dorești să activezi la anul viitor?

— Ce motive te determină să-ți schimbi cercul în care activezi? (răspunde numai dacă e cazul).

— Ce alte cercuri propui să se organizeze în şcoală? (motivează propunerea).

Sondajul de opinie dă bune rezultate şi în acţiunea de îmbunătăţire a activităţii cercurilor. Sondarea opiniei elevilor se poate efectua prin discuţii individuale sau colective, prin chestionar semnat sau anonim. (Chestionarul anonim prezintă deocamdată avantajul unei mai libere exprimări a elevilor, deşi aceştia trebuie educaţi într-o atmosferă de curaj în a exprima adevărul pe faţă, iar profesorii să dea dovadă în orice condiţii că ştiu să-l primească deschis, chiar dacă aprecierile critice îi vizează uneori personal).

Sondarea opiniei elevilor reprezintă un aspect al colaborării dintre profesor-elev cu intenţia comună de a perfecţiona formele şi tematica cercurilor. Elevii trebuie să ajungă la convingerea că cercul este în primul rînd al lor şi că ei sînt primii chemaţi să-i creeze prestigiu, perspective şi o tradiţie în şcoală.

În ce fel poate sprijini activitatea de cerc orientarea şcolară şi profesională a elevilor? Caracterul (mai) independent al muncii elevilor în cerc oferă profesorului posibilitatea cunoaşterii intereselor, aptitudinilor, rezistenţei la efort, trăsăturilor de caracter ş.a., elemente pe baza cărora îndrumarea profesională se poate face cu mai multă eficienţă. Tematica cercului şi activităţile prin care se realizează — demonstraţii, vizite, excursii etc. — lărgesc informaţia elevului asupra diferitelor profesiuni, îi dau perspectiva socială a propriilor aspiraţii profesionale, ele constituind un sprijin în viitoarele opţiuni. Trebuie să admitem însă că nu toţi elevii radioamatori, de pildă, devin radiofonişti, nu toţi elevii din cercul auto vor deveni conducători auto profesionişti. Cercurile sprijină orientarea profesională a elevilor, dar nu o determină cu necesitate.

În cerc se poate obţine aderarea elevilor la cultură, ştiinţă şi tehnică, dezvoltarea lor multilaterală. Acum se pregătesc viitoarele preocupări din timpul liber al adultului de mîine. Apreciem că în aceasta constă, în situaţia considerată, latura eficientă a activităţii în cerc.

Cercul nu trebuie să constituie o problemă de orar, care se lichidează o dată cu sfîrşitul anului şcolar, ci o preocupare cu caracter de permanenţă, care se poate continua şi în timpul vacanţei de vară. În acest sens, subscriem la ideea unor tabere profilate pe cercuri, cu elevi recrutaţi pe această bază. Taberele ar deveni „tematice", profitul intelectual ar creşte, elevii ar realiza un schimb util de experienţă, programul de tabără ar cîştiga în interes şi unitate.

Elemente de gîndire tehnică în rezultatele unor activităţi pionereşti

CREŢU TINCA
cercetător la
Institutul de ştiinţe pedagogice

Faptul că practic nu mai există nici un domeniu al muncii care să nu reclame aparatură şi instalaţii tehnice, că însăşi viaţa personală de dincolo de cadrul producţiei nu se mai poate desfăşura fără un minimum de stăpînire tehnică a obiectelor, impune noi şi sporite cerinţe omului contemporan. Adaptarea optimă la nivelul şi la ritmul vieţii cotidiene nu se mai poate face numai pe baza cîtorva cunoştinţe şi deprinderi de muncă elementare formate în familie şi în şcoală. De aceea,

dezvoltarea gîndirii, a deprinderilor și capacităților tehnice devine o problemă de educație și cultură generală și nu doar un aspect particular, individual, al dezvoltării personalității.

Literatura de specialitate ne oferă date care indică prezența unor premise ale gîndirii tehnice chiar la preșcolari. Acestea se concretizează la copiii de 5—7 ani în posibilitatea lor de a surprinde valorile funcționale ale unor componente structurale în jocurile de construcții după modele. La vîrsta micii școlarități aceste premise ale gîndirii tehnice se adîncesc mai mult. Interesul pentru tehnică crește continuu. Explicațiile oferite acestor copii pot avea un conținut tehnic mai complet, pentru că ei dispun de mai multe posibilități de înțelegere. Activitățile în orele de lucru manual își schimbă caraterul și semnificația, deosebindu-se din ce în ce mai mult de activitățile practice din grădiniță. Elevii de clasa a III-a și a IV-a pot ei înșiși să realizeze unele obiecte tehnice. Deși nu poate fi vorba de cunoștințe prea multe de ordin tehnic și nici de o gîndire propriu-zis tehnică, există totuși un fond general-științific și o operativitate concretă a gîndirii care fac mai accesibile explicațiile de ordin tehnic și le permit copiilor să-și formeze o imagine de ansamblu asupra funcționării unor mecanisme.

Despre elemente de gîndire tehnică începem să vorbim o dată cu etapa preadolescenței. Studiul unor discipline, ca: fizica, matematica, chimia, înarmează pe elevi cu cunoștințe precise cu privire la structura și funcțiile unor aparate. J. Piaget consideră că la această vîrstă se dezvoltă sistemul operațiilor formale [1]. Toate acestea permit ca preadolescenții să observe cu mai multă precizie mecanismele tehnice, să înțeleagă rolul și structura unor elemente, să surprindă raporturi funcționale între părți. Sînt prezente totuși la această vîrstă și o serie de limite. Deși dispun de cunoștințe de fizică și chimie, aplicarea lor în practică întîmpină serioase dificultăți [2]. Copiii de 11—14 ani nu reușesc totdeauna să surprindă unitatea funcțională a aparatelor, consecințele în timp ale funcționării unor subsisteme asupra altora etc. Una din cauzele acestor dificultăți este slaba legătură a pregătirii teoretice cu activitatea practică. Organizarea cercurilor pe materii și mai ales a celor tehnice vine să suplinească o asemenea lipsă, să întregească sistemul de pregătire a elevilor. Conducerea acestor activități de către organizația de pionieri are ca efect o dezvoltare și o diversificare și mai mare a lor. Însăși înființarea unor cercuri propriu-zis tehnice lărgește posibilitățile pe care le ofereau în această direcție cercurile pe materii cu tradiție în școala noastră. Modul de desfășurare a activității în cerc, felul în care este concepută participarea membrilor cercului la activitățile planificate, semnificația cu rezonanță socială pe care o capătă întreaga activitate pionierească, creează un cadru deosebit de propice legării cunoștințelor teoretice de activitatea practică, însușirii de noi cunoștințe și deprinderi cu caracter tehnic.

Rezultatele obținute pînă în prezent în cadrul cercurilor tehnice, evidențiate cu ocazia expoziției pe țară închinate Zilei pionierilor, atestă acest lucru. Ele ne surprind prin apropierea lor de indicii calitativi realizați social, prin bogăția de idei și maniera de realizare. O analiză atentă a acestor produse duce la constatări prețioase atît pentru o cercetare aprofundată a acestor activități, cît și pentru îndrumarea practică a muncii în cerc. Relevăm în primul rînd faptul că sub o îndrumare competentă a cadrelor didactice și a specialiștilor pionierii și elevii pot realiza o gamă variată de produse utile și importante sub raport educativ. Implicit, constatăm măsura posibilităților lor

[1] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, 1965.
[2] D. N. Bogoiavlenski, N. A. Mencinskaia, *Psihologhia usvoenia znanii v școle*, Izd Acad. Pedag. Nauk, R.S.F.S.R., 1959.

şi deci şi a cerinţelor ce pot fi formulate faţă de ei, varietatea de preocupări şi interese de natură tehnică, prezenţa neîndoielnică a unor reale capacităţi constructiv-tehnice.

Au fost cercetate un număr de cca 175 exponate, produse ale cercurilor de radio, navomodele, aeromodele, electrotehnică, auto, telecomunicaţii, maşini agricole etc. Pînă în prezent în literatura de specialitate nu întîlnim analize sistematice ale produselor activităţii tehnice a copiilor. O asemenea metodă a fost aplicată mai mult în studiul rezultatelor activităţilor plastice şi literare[3]. Aceasta se explică nu prin lipsa unor preocupări de acest fel la copii, cît mai ales prin caracterul lor întîmplător, prin faptul că asemenea preocupări nu-şi căpătau întotdeauna şi o formă organizatorică corespunzătoare, iniţiată de şcoală sau de organizaţiile de copii şi tineret.

Specificul activităţii, cristalizat în produsele tehnice, determină şi criterii de analiză deosebite în raport cu produsele plastice sau literare. În cazul acestora din urmă imvestigaţiile au în vedere bogăţia imaginaţiei, a semnificaţiilor pe care le capătă fenomenele şi evenimentele ce-l înconjoară pe copil, trăirile sale emoţionale legate de acestea, modul cum sînt exprimate în forme stilistice, grafice etc. Deosebiri există şi în raport cu analiza produselor activităţii de muncă a adulţilor. Sub raport psihologic sînt multe apropieri între activitatea cu caracter tehnic a copiilor şi activitatea de muncă productivă a adulţilor, dar există şi multe deosebiri, o parte dintre ele derivînd din condiţiile materiale şi sociale în care se desfăşoară aceste activităţi. O cercetare a produselor activităţii creatoare a copiilor în domeniul tehnic va avea, evident, atît parametri generali, cît şi specifici.

Supunînd analizei cele 175 exponate, am avut în vedere următoarele criterii:

1. Măsura apropierii respectivului produs de cel realizat social
2. Semnificaţia acestor produse pentru copil
3. Provenienţa materialelor structurale şi funcţionale
4. Gradul de realizare a elementelor structurale şi funcţionale.

I. Dezvoltarea gîndirii tehnice, definită ca formă a gîndirii practice prin care se reflectă raporturile şi legile generale şi esenţiale implicate în structura şi funcţiile diferitelor mecanisme, necesită desfăşurarea unei activităţi cu obiecte cu însuşiri tehnice cît mai apropiate de realitate. Gîndirea tehnică, spre deosebire de cea teoretică, presupune un circuit continuu şi reciproc între planul ideativ şi realizarea practică, conţinutul ei central fiind înfăptuirea concretă a proiectului mental, stabilirea şi realizarea condiţiilor materiale, tehnice şi tehnologice necesare, ca şi înfăptuirea consecventă a unităţii cauză-efect în toate verigile funcţionale ale obiectivului tehnic propus. Dacă ceea ce realizează elevii reprezintă numai stilizări ale realului, firește că atunci se ating în primul rînd obiective cu caracter estetic. În acelaşi timp, se ştie că şcolarii nu pot realiza tot ce poate realiza adultul, dar asta nu înseamnă că nu pot avea nici o posibilitate să-şi dezvolte gîndirea şi deprinderile tehnice. Ei pot confecţiona o serie de obiecte foarte apropiate de cele ale adulţilor, iar pe altele le pot modela în chip tehnic. Însuşi procesul executării acestor modele implică cunoştinţe, deprinderi şi capacităţi de ordin tehnic. Descifrarea a ceea ce şi cum anume pot ei să realizeze, în ce condiţii materiale şi psihologice, toate acestea constituie direcţii de cercetare cu efecte în perfectarea activităţilor de cerc. În urma analizei făcute asupra gradului de apropiere de produsul social realizat, am putea împărţi obiectele făcute de copii în următoarele categorii:

a) Reproducerea aproximativă a parametrilor tehnici, realizaţi social

---

[3] N. A. Cernikova *Cercetări asupra psihologiei creaţiei literare a adolescenţilor*; F. I. Ignatiev, *Problemele analizei psihologice a procesului desenării*, în vol. *Probleme de psihologia muncii şi artei*, Editura de stat pentru literatură ştiinţifică, 1952.

b) Modelarea obiectelor tehnice reale în formă analogică sau simulatoare

c) Realizarea unor produse originale cu caracter tehnic

Din prima categorie fac parte în genere rezultatele cercurilor de radio şi electrotehnică : aparate de radio de emisie şi recepţie, aparate de măsură, sonerii, veioze etc. Din a doua categorie fac parte produsele celorlalte cercuri : machete de vapoare, avioane, macarale, modele simulatoare de autoturisme, instalaţii miniere etc. Din ultima categorie fac parte montaje electrice special adaptate sau jocuri didactice cu funcţionare electrică.

2. Semnificaţia, valoarea pentru copil a obiectelor confecţionate, sînt legate de gradul de realizare a lor în raport cu indicii sociali, dar depinde şi de contextul şi specificul muncii desfăşurate în cercuri, deosebită faţă de munca producătorului social. Acele obiecte care sînt reproduceri ale dispozitivelor tehnice reale au desigur şi o valoare socială. Atingerea acesteia este performenţa cea mai înaltă spre care tind micii constructori, dar obiectul ca atare nu este utilizat în acelaşi mod ca obiectul de provenienţă industrială. Contextul activităţii de cerc conferă realizării obiectului o semnificaţie personală mult mai bogată, ele definind capacităţile elęvului, demonstrarea practică a acestora pentru sine şi pentru alţii. Aparatele de radio, telefoanele, veiozele, soneriile prezentate la expoziţie funcţionează în mod real şi nu se deosebesc de aceleaşi produse din comerţ decît prin unele detalii exterioare nesemnificative pentru funcţionarea lor (de exemplu, Casa pionierilor din Lugoj prezintă un aparat de radio care are carcasa de o formă deosebită, iar scala este realizată dintr-un raportor). Copiii le pun în funcţiune nu pentru că neapărat le lipsesc aceste obiecte, ci în primul rînd pentru a-şi demonstra posibilităţile.

Cele mai multe obiecte şi modele realizate de copii : montaje, secţiuni prin dispozitive tehnice etc. capătă îndeosebi o valoare didactică demonstrativă sau documentară. Asemănarea lor cu realul este mai mult sau mai puţin realizată, dar ceea ce apare în primul plan este necesitatea lor pentru procesul didactic, pentru îmbogăţirea cunoştinţelor şi acesta şi este mobilul care-i stimulează. Este vorba deci de o valoare socială restrînsă, dar pe deplin realizată de copii. Cercul de aeromodele de la Casa pionierilor din Buzău prezintă modelele avioanelor lui Traian Vuia şi Aurel Vlaicu. Realizate din lemn, pînză şi aţă, exponatele surprind prin calitatea execuţiei, respectarea cu stricteţe a tuturor detaliilor structurale ale originalelor, prin acurateţea şi fineţea lucrului etc. Realizarea lor a cerut probabil o serioasă documentare şi o înţelegere profundă a semnificaţiei lor în istoria navigaţiei aeriene. Aceeaşi valoare didactică documentară o au şi machetele unor corăbii vechi prezentate de Casele pionierilor din Cîmpulung-Muscel şi Turnu Măgurele. O serie de exponate au o valoare didactică demonstrativă (de exemplu, schema releului foto-electric, diferite scheme de montaj electric, secţiuni în instalaţiile miniere etc.).

Avînd condiţii materiale şi de îndrumare deosebite, cercul auto de la Palatul pionierilor prezintă secţiuni prin diverse părţi ale motorului de automobile : secţiune prin dinam (S.I. cl. a VII-a, N.G. cl. a V-a, C.I. cl. a VII-a), prin amortizor (P.T. cl. a VIII-a, C.V. cl. a VIII-a), prin pompa de ulei. electromotor etc. Tot membrii acestui cerc au prezentat şi o secţiune în motorul cu ardere internă, semnalizînd electric timpii de funcţionare a acestuia.

Alte produse pot avea o valoare imediată de joc, dar prin originalitatea soluţiei tehnice au o semnificaţie aparte ce depăşeşte această utilizare. Avem în vedere jocul electric prezentat de Casa pionierilor din Reghin, la care ne vom mai referi pe larg, ulterior.

3. Ne-am propus să urmărim proveniența materialelor structurale și funcționale, pentru că acest lucru ne ajută la stabilirea cîtorva situații concrete de activitate, cu un conținut psihologic deosebit. Din analiza făcută asupra exponatelor a reieșit că :

a) O serie de aparate sînt construite cu materiale procurate din comerț,

b) altele cu materiale prelucrate de elevi,

c) și altele cu materiale adaptate, deci nu în totul specifice construcțiilor respective.

În practică, prima situație poate să se prezinte la rîndul său în două variante : 1) Materialele cu care trebuie să se lucreze nu pot sub nici o formă fi realizate de elevi, ele necesitînd un regim tehnic și tehnologic deosebit, imposibil de reprodus în condiții de tehnică simplă folosită în cerc. În acest caz activitatea membrilor cercului se concentrează îndeosebi asupra modului de asamblare a elementelor structurale și funcționale. La cercurile de radio copiii nu pot realiza singuri diode și triode, ei trebuie neapărat să și le procure gata făcute, meritul lor constînd în corectitudinea montajului și chiar în îmbunătățirea lui. 2) Materialele pot fi procurate și din comerț, dar se pot realiza și de către elevi. O serie de aparate electrice de măsurat — expuse de diferite cercuri de electromontaj — sînt foarte aspectuoase, dar realizate în condiții de minimum efort intelectual și practic. Cerînd elevilor să asambleze doar niște piese relativ simple, cu indici tehnici deja realizați, limităm contribuția lor și raportul dintre teorie și practică se realizează tot în chip formal. Cînd constructorul trebuie singur să facă aceste elemente structurale, să atingă și să respecte dinamica tehnică cerută, legătura dintre principiile teoretice și realizarea practică se desfășoară în condiții de orientare adecvată creată nu de o cerință exterioară activității întreprinse, ci de însăși conținutul ei central.

Cea de-a doua categorie de stiuații, foarte des întîlnită, obligă membrii cercurilor să confecționeze obiecte cu materiale prelucrate de ei și adecvate naturii acelor obiecte. Construirea în cercurile de aeromodele a diferitelor tipuri de planoare îi antrenează în procesul real de producere a acestora, fără substituiri de materiale structurale sau funcționale. La fel se întîmplă cu realizarea diferitelor subansambluri la motorul auto prezentat de Palatul pionierilor.

O situație mai complexă este cea a adaptării materialelor de construcție. Pionierii se întîlnesc cel mai des cu astfel de situații, deoarece deseori ei confecționează modele ale obiectelor. La prima vedere s-ar părea că este vorba în acest caz de o simplificare a activității. Sub raportul efortului fizic poate fi vorba de așa ceva, dar sub raportul conceperii machetei sau modelului lucrurile stau altfel. Materialul din care acestea sînt confecționate nu este cu totul indiferent constructorilor. Caroseria modelului simulator de autoturism prezentată de Casa pionierilor din Tg. Mureș este din lemn. Pentru sistemul de punere în funcție conceput de elevi alegerea acestui material nu are importanță, însă el contează pentru realizarea detaliilor exterioare. Ținînd cont de mărimea modelului, lemnul oferă cele mai bune condiții pentru redarea amănuntelor exterioare la dimensiunile la care a fost conceput acest model. La fel stau lucrurile cu unele modele simulatoare de avioane sau nave. Pentru o parte din detaliile de structură exterioară a machetelor relativ mici ale unor nave de tonaj mare, micii constructori au adoptat, alături de lemnul utilizat în confecționarea corpului navei, materialul plastic, avînd în vedere proprietățile lui de a se diviza în particule mici fără a fi în același timp friabile.

Este evident faptul că adaptarea materialelor se face nu după criterii arbitrare și nici respectînd totdeauna indicatorii tehnici ai originalelor, ci după condițiile specifice de lucru în cerc și după natura modelului. Prin urmare, situația în care se află elevul poate fi din punct de vedere psihologic diferită, poate să-l antreneze mai mult sau mai

puțin, poate fi mai puțin extinsă în timp, dar mai concentrată sub raportul conținutului psihologic, al valențelor formativ-tehnice.

4. Analiza exponatelor după parametrul realizării structurale și funcționale a dispozitivelor tehnice ne permite să descifrăm alte deosebiri în conținutul psihologic al diferitelor situații de lucru. Este cu totul altceva dacă elevul realizează numai un model foarte vag al exteriorului unui produs și altceva dacă se orientează spre detalii, chiar dacă nu-și propune să abordeze și elemente de structură internă și chiar dacă aceste detalii structurale externe nu pot fi puse în funcțiune. Am întîlnit machete de corăbii sau vapoare din carton sau lemn la care erau schițate doar cîteva amănunte, fie prin scobitura lemnului, sau crestarea cartonului, fie prin diferențe de culoare. Dacă ele sînt oarecum justificate pentru elevii mai mici, de clasa a III-a și a IV-a, nu-și pot avea locul la clasa a VI-a și a VII-a. Procesul confecționării lor nu stimulează gîndirea elevilor. Dacă însă micul constructor își propune realizarea unor machete cu multiple detalii, neapărat el trebuie să știe ceva despre acestea pentru a le confecționa proporțional, a le plasa spațial și a găsi acel material care să-i permită să le facă. Propunîndu-și să execute și detalii interioare, activitatea lui se simplifică și se complică în aceste direcții arătate. Cercul de navomodele de la Casa pionierilor din Oltenița prezintă trei machete de vapoare confecționate din lemn, material plastic și sîrmă, cu multe detalii exterioare. Prin modul cum sînt realizate, ele denotă cunoașterea, măcar în linii generale, a funcționării acestor părți structurale, a valorii lor reale. La fel, cele două machete ale aparatelor lui T. Vuia și A. Vlaicu, deși nu au prilejuit cunoașterea procesului tehnic și tehnologic real, au cerut elevilor documentarea temeinică asupra lor, i-au impulsionat în găsirea și adaptarea celor mai potrivite materiale. S-a obținut deci un plus de informații și s-au vizat obiective formative tehnice. Macheta macaralei electrice aparținînd pionierilor de la Pitești prezintă detalii structurale care nu ar fi putut fi făcute fără conștientizarea principiilor de funcționare, ca și executarea velaturii bermudiene a unor iahturi prezentate de pionierul H.A. de la Casa pionierilor din Galați.

În măsura în care elevul realizează un model analog obiectului real înseamnă că deja are de-a face cu principiile reale de construcție și funcționare, iar succesul în dezvoltarea gîndirii tehnice este asigurat prin modul concret de îndrumare și prin nivelul tehnic implicat de acel obiect. Pentru astfel de obiecte indicii orientativi de funcționare coincid cu cei sociali. Un aparat de radio trebuie să funcționeze foarte bine. Pentru aparatele ale căror elemente structurale și funcționale sînt în întregime confecționate de pionieri importantă este atingerea acestor parametri cu mijloace proprii și acesta este elementul de satisfacție și mobilul activității lor.

Modelele simulatoare sînt din punct de vedere psihologic printre cele mai importante pentru dezvoltarea gîndirii tehnice a elevilor. În cazul lor numai efectul coincide cu cel al originalului, principiul de funcționare fiind altul. A găsi o modalitate nouă de a pune în funcție ceva înseamnă deja un efort de imaginație și gîndire tehnică constructivă, ceea ce concordă în gradul cel mai înalt cu scopurile formative ale acestor activități. Membrii cercului de aeromodele de la Palatul pionierilor expun un avion cu un sistem de funcționare electric iar modelul autoturismului la care ne-am referit funcționează tot printr-un sistem electric. Secțiunea într-un puț de mină (Casa pionierilor din Pitești) permite urmărirea mișcării vagonetilor acționați tot electric. În cercul micilor cosmonauți de la o școală din Ploiești s-au construit rachete miniaturale, care apoi au fost lansate printr-un sistem funcțional pe bază de explozie sau printr-un altul de propulsie cu aer comprimat. Pe același plan, ca importanță sub raport instructiv și formativ, sînt aparatele și dispozitivele tehnice reprezentînd creații reale ale pionierilor: scheme sau tablouri electrificate, jocuri electrice sau mecanice

etc. Am mai arătat că pionierii din Reghin expun un joc didactic electric. Autorii au înscris pe un panou o serie de întrebări în partea de sus, iar în partea de jos răspunsurile în ordine modificată. Fiecare întrebare şi fiecare răspuns are în dreptul său o bornă. Cel ce joacă are în mînă doi electrozi. Citind întrebarea, pune un electrod pe borna respectivă şi cînd a găsit răspunsul pune celălalt electrod pe borna de la răspuns. Dacă acesta este corect, se aprinde un beculeţ de control. Dacă nu este corect, sancţionarea nu mai apare. În asemenea cazuri instalaţia în sine poate să nu fie prea complexă, însă ceea ce este important şi central este adaptarea acestui mod de funcţionare la o idee nouă. Autorii concep în acest caz modul de funcţionare, forma concretă de realizare, rezultatul etc.

★

Pentru studiul psihologic al procesului formării gîndirii tehnice metoda analizei produselor activităţii creatoare, definită ca observare atentă şi descifrare a conţinuturilor psihologice investite în obiectele materiale, în vederea depistării anumitor capacităţi şi aptitudini, rămîne o metodă auxiliară. Folosirea ei, chiar într-o fază preliminară cercetării de profunzime, aduce o serie de date preţioase privind: 1) măsura performanţelor unei faze sau activităţi în întregime realizată de o persoană sau de un grup; 2) progresul înregistrat de la o etapă la alta şi marcat prin variante diferite ale aceluiaşi produs; 3) direcţiile şi preocupările în acel domeniu ale persoanei sau grupului respectiv; 4) modul de finalizare a unei idei; 5) dificultăţile posibile în realizarea unor astfel de produse. Metoda are, de asemenea, şi o serie de limite de care trebuie totdeauna să se ţină seama: 1) se obţin date cu privire la produs, iar procesul ca atare trebuie doar presupus; 2) fazele tehnologice ale procesului nu coincid cu activitatea psihică desfăşurată şi nu putem răspunde direct unor întrebări ca: modalitatea iniţială de concepţie, retuşările ulterioare, ritmul de realizare, dificultăţile ce nu se traduc în produs; 3) este greu de a distinge contribuţia exactă a subiectului şi cea a altor factori de influenţă (profesori, părinţi, prieteni, cărţi, reviste etc.).

Sînt implicate dificultăţi şi în stabilirea parametrilor de analiză a acestor produse, care se cer a fi adecvaţi atît în raport cu specificul produsului, cît şi cu cerinţele cercetării. Cei utilizaţi de noi nu sînt strict tehnici, deşi se aplică la obiecte tehnice, pentru că avem în vedere în primul rînd conţinuturile psihologice cristalizate în aceste produse.

Primele două criterii de analiză utilizată de noi în stadiul unor variante produse ale activităţii creatoare vizează contextul motivatoriu şi de orientare a activităţii subiecţilor. Munca în cerc nu este un joc, ea se deosebeşte incontestabil de acesta prin felul cum se desfăşoară, cum se finalizează, cît şi prin valoarea şi semnificaţia produselor sale. Acestea din urmă sînt sau identice cu cele ale adulţilor, sau reprezintă modele, dar cu valoare didactică demonstrativă, documentară, sau jocuri didactice instructive. Cele identice cu ale adulţilor au parţial şi valoarea acestora, dar şi o alta personală, amplificată. O activitate astfel orientată angajează foarte serios pe copii, îi antrenează la eforturi intelectuale şi practice susţinute. Chiar şi atunci cînd ei ar confecţiona jucării tot este prezentă o astfel de motivaţie şi de orientare. De aceea, activitatea lor de gîndire, priceperile şi deprinderile pe care le exercită sînt procese corespunzătoare activităţilor tehnice şi nu doar simulatoare, ca în joc.

Ultimii doi parametri specifici, după părerea noastră, cercetării produselor tehnice ale copiilor dau indicaţii cu privire la modul în care este îndeosebi antrenată gîndirea tehnică a elevilor în astfel de activităţi.

Desigur că atît alegerea parametrilor de analiză, cît şi folosirea în genere a acestei metode pentru studiul gîndirii tehnice necesită precizări pe baza unor cerce-

tări ulterioare riguroase. Un schimb de păreri pe aceste direcții ar fi foarte util, chiar pentru lămurirea unor probleme de ordin metodologic general.

Din investigațiile făcute asupra produselor activității creatoare a pionierilor și elevilor rezultă și o serie de indicații concrete privind îndrumarea cercurilor tehnice:

1. Considerăm că în alcătuirea planului de lucru, alături de respectarea cerințelor privind particularitățile de vîrstă ale elevilor, interesele lor, posibilitățile materiale și de îndrumare existente, un criteriu important este acela al valorii formative a tematicii propuse. Conducătorilor de cercuri trebuie să le fie clare scopurile instructiv-formative ale acestor activități, pentru a ridica necontenit nivelul metodic și de conținut al muncii lor, pentru ca activitatea în aceste cercuri să nu fie doar o simplă joacă sau o meșteșugăreală cu unelte relativ rudimentare. Referindu-ne la aceste obiective, avem în vedere în primul rînd dezvoltarea gîndirii tehnice, a imaginației constructiv-tehnice, a spiritului tehnic. Realizarea lor justifică contribuția acestor cercuri la educarea unor viitoare talente, orientate spre cuceririle cele mai înalte ale științei și tehnicii.

2. Realizarea de către copii a unor obiecte tehnice reale, accesibile lor, trebuie să se facă, dacă nu în condiții tehnologice foarte bune, cel puțin în condiții de documentare științifică corespunzătoare, inserată în procesul de lucru, într-un mod cît mai atractiv.

3. Dacă copiii se orientează spre realizarea machetelor unor obiecte imposibil de reprodus de către ei, trebuie să li se propună realizarea cît mai amănunțită a acestora, bazată pe cunoașterea valorii reale a detaliilor funcționale reproduse.

4. Trebuie stimulați elevii spre construirea de modele simulatoare sau aparate noi, reprezentînd creații propriu-zise ale lor, acestea implicînd în gradul cel mai înalt gîndire tehnică și răspunzînd cel mai direct sarcinilor educative ale acestor cercuri.

5. Trebuie înlăturate din programele de activitate acele lucrări care îi angajează foarte puțin pe elevi, sînt prea ușoare pentru vîrsta și cunoștințele lor, sau vizează obiective formative nespecific tehnice.

Cercul radio

Prof. dr. PAVEL FEJÉR

Cadrele didactice de la liceul „Unirea" din Brașov lucrează cu mult elan în formele de activitate desfășurate în afara clasei pentru întărirea asimilării și punerii în practică a cunoștințelor dobîndite la lecții. Prin variatele tipuri de cercuri ca: cercul mașinilor de calculat (cibernetică), cercul de matematică, cercul de chimie, cercul de biologie, cercul literar, cercul cineaștilor, cercul filateliștilor, cercul de dansuri moderne și cercul de radioamatori, se duce o activitate bogată, frumoasă și rodnică. Cercul radioamatorilor de care ne ocupăm în acest articol are un trecut de două decenii și rezultate recunoscute atît pe plan național, cît și internațional. El își desfășoară activitatea în cadrul stației de emisie și recepție cu indicativul YO 6 KBA, membru YO DX Club.

Organizarea *cercului de radioamatori din școală* s-a făcut cu sprijinul Ministerului P.T.T.R. și al Consiliului pentru cultură fizică și sport care îndrumează și con-

trolează radioamatorismul individual și colectiv din întreprinderi și instituții. Regulamentul elaborat de organele amintite stabilește precis condițiile de organizare și practicare a radioamatorismului. Pentru școli și casele pionierești, munca în cercuri este reglementată la fel ca pentru celelalte cercuri, respectîndu-se în același timp cerințele stabilite de regulamentul radioamatorilor.

Pe măsură ce activitatea cercului prin mijloacele de popularizare și legăturile bilaterale prin radio a devenit cunoscută, munca organizatorică și de orientare s-a desfășurat și printr-o largă corespondență internă, prin care ni se cerea sprijin pentru înființarea de noi cercuri de radioamatori. Această corespondență a avut loc și pe plan extern și putem aminti corespondențele cu Mr. W. J. Mason Claeton-on Sea Essex din Anglia, cu Wilhelm Nagel, profesor la politehnica din Karl-Marx Stadt din R.D. Germană și cu alții, care au remarcat lucruri deosebite în sistemul nostru de muncă, felicitîndu-ne. În felul acesta am aflat că noi am reușit să introducem în școală acest factor instructiv-educativ cu un ceas mai devreme decît celelalte țări de pe glob (fapt consemnat și de ziarul „Scînteia" nr. 3806 din 18 ian. 1957).

Scopurile ce se urmăresc prin munca desfășurată în cadrul acestui cerc sînt următoarele :

— adîncirea și îmbogățirea cunoștințelor tehnice ;

— lărgirea orizontului de cultură generală ;

— atragerea și stimularea participării active a elevilor, pe măsura puterii lor de muncă, la viața socială ;

— îmbogățirea și aprofundarea reprezentărilor și noțiunilor morale, pentru dezvoltarea noilor trăsături de caracter ;

— *justa organizare a timpului liber al elevilor și recomandarea mijloacelor de distracție ;*

— dezvoltarea interesului și curiozității științifice ;

— dezvoltarea unor priceperi și deprinderi practice ;

— dezvoltarea aptitudinilor creatoare etc.

Principiile generale ale metodicii ce stau la baza organizării, sistematizării, dozării și orientării activității în cerc sînt acelea care stau la baza predării fizicii :

— însușirea cunoștințelor sistematice asupra fenomenelor lumii înconjurătoare ;

— dezvoltarea priceperii de a aplica cunoștințe din fizică la viața practică ;

— cunoașterea elementelor tehnicii și

— *formarea bazelor științifice ale concepției despre lume.*

Desigur, că raportul dintre profesor și elevi, în activitățile din cercuri, prezintă o notă specifică, mult mai accesibilă decît în cadrul lecțiilor în ce privește îndrumarea, ajutorarea, orientarea elevilor în activitatea lor individuală din cadrul cercului. Această colaborare dintre elevul radioamator și instructorul radioamator se bizuie pe o sudură firească. Disciplina liber consimțită în multe munci radioamatoricești (desele montări de antene la înălțimi de cîteva etaje, modificări la stația de emisie, printre contacte de înaltă tensiune, în decursul unui concurs internațional, grija față de cuvîntul lansat în eter etc.) este condiția de bază, fără de care nu se poate practica această îndeletnicire. Lipsind catalogul sau unele mijloace de îndrumare din clasă, elevii lucrează mai liber, mai independent, dar cu un simț de răspundere din ce în ce mai pronunțat. Desigur că dozarea răspunderii se face gradat. Din informările părinților știm că și în cadrul familiei elevii cercului devin mai conștienți, mai plini de răspundere.

Stația este factorul mobilizator în fiecare club. Posibilitatea de a vorbi cu toți amatorii de pe glob, fie în grafie (telegrafie), fie în fonie (telefonie), tentează pe fiecare începător. Un cerc, un club, fără stație de emisie și recepție nu poate da rezultatele așteptate. Experiența ne-a arătat că în perioadele cînd am fost lipsiți de stație numărul cursanților începători a scăzut considerabil. Aceasta se explică prin faptul că radioamatorii începători trebuie să studieze alfabetul m o r s e sonor și să ajungă la o anumită viteză de citire cu urechea, lucru ce prezintă oarecare greutate. Această greutate și altele mai mărunte se învinș mai ușor dacă prin lucru la stație se satisface curiozitatea științifică, datorită fenomenelor de emisie, și paralel se asigură posibilitățile de distracție oferite de legăturile bilaterale.

Elevii care sînt membri ai cercului radio pot fi împărțiți în două categorii: avansați, cei care au dreptul să lucreze la stație (operatori) și începători, cei care se află în stagiul de pregătire. Se mai obișnuiește gruparea radioamatorilor în radioamatori-receptori și radioamatori de emisie-recepție. În liceu, avîndu-se în vedere că elevii nu trebuie supraîncărcați, pregătirea de începător cade pe perioada claselor IX, X, XI și 1/2 din clasa a XII-a, iar în a doua jumătate a clasei a XII-a, după examenele prestate, se trece la operarea la stație. Diviziunea aceasta pe patru ani de muncă s-a dovedit potrivită cu cerințele învățămîntului și cu puterile elevului. În laboratorul radioamatorului se execută toate transformările, toate îmbunătățirile necesare pentru ca recepția sau emisia să fie mai bună, mai de calitate. Multele lucrări de acest gen dezvoltă spiritul de observare la elevi și nu o dată am folosit în construcții de antene sau reparații de aparate cele observate de elevii radioamatori, deprinderile practice cîștigate. Putem spune cu modestie că munca din acest laborator a dus pînă la formarea unor aptitudini creatoare, deoarece unii membri a radioclubului nostru, ca I. Lazăr sau M. Vancea au realizat inovații care au fost recompensate cu premii de către Ministerul P.T.T.R. Alții, făcînd stagiul militar la transmisiuni, s-au remarcat ca elemente cu bună pregătire teoretică și practică, realizînd chiar invenții. După întoarcerea din armată, majoritatea membrilor radioclubului YO 6 KBA s-au plasat în munci care necesită pricepere, ca de exemplu la stația de radioemisie Bod sau în altă parte.

În practica de radioamatori este o obligație reglementară confirmarea bilaterală a fiecărei convorbiri, printr-o carte de vizită a stației, numită în limba radioamatorilor QSL, care pe una din fețe prezintă ceva caracteristic în legătură cu localitatea, munca, oamenii celebri, flora, fauna, arta țării respective, iar pe partea cealaltă se trece felul cum a fost recepționată emisia stației, caracteristicile emisiei și ale recepției, condițiile de muncă și cîteva cuvinte amicale la adresa stației recepționate. Schimbul acesta de QSL-uri este obligatoriu. În cele peste 15 000 de legături (convorbiri) cu peste o sută de țări de pe glob, stația noastră, YO 6 KBA, și radioamatorii din jurul ei au adunat un bogat material documentar, care a lărgit orizontul cunoștințelor.

Nu încape îndoială că acele QSL-uri care aduc aspecte din diverse localități de pe glob contribuie la dobîndirea unor noi cunoștințe geografice, deoarece prima cerință a amatorilor este situarea pe glob a localității unde se află stația cu care vorbește. Prin QSL-uri se îmbogățesc cunoștințele și în alte domenii, cum ar fi al istoriei, științelor naturii, artei etc. Profesorii de muzică au remarcat că citirea cu urechea ajută într-o măsură vizibilă auzul muzical. Matematica este obiectul cel mai

des consultat de radioamator după fizică, deoarece nu se poate construi nici cel mai simplu circuit radio sau electrotehnic fără a se face calculele necesare. Conversația în grafie se face în limba radioamatorilor, iar în fonie în una din limbile cu circulație mondială. Pentru a putea discuta cu partenera sau cu partenerul din altă țară s-a văzut că elevii fac eforturi deosebite pentru învățarea limbii respective, eforturi pe care nu le-ar fi făcut pentru nici un fel de notă. Posibilitatea unui larg schimb de cunoștințe se datorește și faptului că pe plan mondial radioamatorii se recrutează din toate ramurile de activitate.

În ceea ce privește lărgirea orizontului politico-ideologic, activitatea din cerc oferă foarte multe posibilități. Să luăm, de pildă, radioamatorul începător care, cum am arătat, are datoria să treacă radiograma recepționată în caietul de stație și să confirme — printr-o carte de confirmare (QSL) cu datele cerute — claritatea, tăria, inteligibilitatea semnelor, data, ora etc. și cele constatate de el cu ocazia recepției radiogramei. E interesant de văzut cum i se deschid ochii cînd i se spune că nu toate posturile de emisie sînt legale, că sînt posturi care caută să inducă în eroare oameni de bună-credință, sau cînd i se restituie cîte o carte de confirmare de către biroul QSL-urilor cu notița — „Call pirat", adică „ai reușit să te ocupi de un pirat". Nici la completarea QSL-urilor nu e greu de explicat că această carte de confirmare, de îndată ce trece frontiera, nu reprezintă numai pe elev, ci și patria lui, și este judecată după felul cum a fost el de punctual, de corect, apreciindu-se și simțul estetic cu care a completat-o.

Munca în cercul de radioamatori trebuie să fie întotdeauna exigentă. Nici lucrările administrative, nici construcțiile și mai ales lucrul la stație nu admit superficialitate. Variatele aspecte ale activității contribuie la formarea atitudinii comuniste față de muncă.

Un alt aspect al muncii din cercul de radioamatori îl dă caracterul ei sportiv. Electrotehnica modernă cere o înaltă performanță tehnică și aceasta se cîștigă prin latura sportivă a lucrului la stație. Acest fel de activitate poate fi și el divizat în două părți: una reprezentată prin concursuri naționale și internaționale, alta prin așa-numita vînătoare de vulpi. Ambele cer o tehnicitate superioară și ambele sînt răsplătite prin clasificări, urmate de recompensări, diplome, insigne, fanioane etc. Din acest punct de vedere, al competițiilor sportive internaționale, la stația YO 6 KBA s-au obținut diferite clasamente de la 1 la locul 8, menționate pe diplomele acordate. Cercul nostru a obținut asemenea diplome din R.D.G., U.R.S.S., Bulgaria, Cehoslovacia, Elveția, Japonia și din alte țări. Performanța, calitatea muncii, sînt recompensate și prin diplome ce se obțin pe baza unui număr de legături stabilite după anume condiții în general greu de îndeplinit. Asemenea diplome ni s-au trimis din U.R.S.S., din S.U.A., Cehoslovacia, Finlanda, Japonia, Italia, Suedia, Iugoslavia, Anglia și din alte țări.

Legat tot de latura sportivă a activității, putem aminti și concursul de șah dintre elevii noștri și cei bucureșteni (Palatul pionierilor), care a avut loc prin radio.

N-am amintit toate aspectele muncii noastre. Scopul acestui articol a fost prezentarea cîtorva din aspecte, pentru a se vedea că activitatea de radioamatori în școală este un factor instructiv-educativ care, practic, dă rezultate variate în multe domenii.

Cineclubul elevilor din Oţelul Roşu

Prof. TIBERIU BOŞCAIU

Cineclubul şcolare sînt forme de activitate extraşcolară menite să contribuie la educaţia estetică şi morală a elevilor cu ajutorul celei de-a 7-a arte. În cineclubul şcolar se formează şi se dezvoltă la elevi gustul pentru arta cinematografică valoroasă, interesul şi dragostea pentru cineamatorism, precum şi priceperile şi deprinderile necesare executării filmelor de scurt metraj. Activitatea în cineclub duce şi la formarea, la dezvoltarea spiritului de observaţie, a atenţiei, oferă posibilitatea dezvoltării şi consolidării deprinderilor de muncă independentă şi în colectiv. Elevii au posibilitatea să înţeleagă şi mai bine cum se aplică în practică cunoştinţele de fizică (optică), de chimie, să adîncească şi să consolideze aceste cunoştinţe.

Larga aplicare a tehnicii cinematografice în munca de cercetare ştiinţifică (în medicină, astronomie, cosmonautică), precum şi în televiziune, prin redarea în imagini a construcţiilor şi a frumuseţilor patriei, face ca interesul elevilor să crească pentru însuşirea tehnicii filmării.

Contactul cu problemele culturii filmului ridică nivelul preocupărilor elevilor şi pentru celelalte arte, ei devin buni cunoscători ai muzicii, picturii şi literaturii. Filmul sporeşte şi înţelepciunea elevilor, le dezvoltă cunoştinţe despre viaţă şi societate, formîndu-le gustul pentru o viaţă cotidiană frumoasă.

Cineclubul nostru, condus de instructorii Emil Mateaş şi ing. Nicolae Negruţ a luat fiinţă în 1966 şi în cadrul lui activează 30 de elevi de la Şcoala generală nr. 1 şi de la Liceul din Oţelul Roşu.

Activitatea se desfăşoară în două direcţii: secţia de cultură cinematografică şi secţia de creaţie. Prima se ocupă cu propagarea culturii cinematografice în rîndul iubitorilor artei filmului, prin prezentarea celor mai valoroase opere cinematografice, iar a doua cu producerea filmelor, de la scenariu şi pînă la sonorizare.

Prin vizionări bilunare de filme, puse la dispoziţie de Arhiva Naţională de Filme, însoţite de prezentări ţinute de ing. Nicolae Negruţ şi Emil Mateaş, între anii 1963—1966 un număr de 70 elevi şi-au cultivat educaţia estetică şi morală, au învăţat să aprecieze la adevărata valoare capodoperile artei cinematografice, să le deosebească de filmele mediocre sau fără valoare, şi-au lărgit posibilităţile de înţelegere a artei cinematografice într-un tot unitar: subiect, regie, interpretare, metraj etc. Prelegerile au fost stabilite după teme, regizori şi actori, ca de exemplu: *Cinematograful de-a lungul veacurilor; Dezvoltarea cinematografiei româneşti în anii puterii populare; Neorealismul italian; Mari regizori: René Claire, Pudovkin, Giuseppe de Santis, Robertto Roselini etc; Mari actori: Greta Garbo, Charles Chaplin, Jean Gabin etc.*

În colaborare cu cercul literar, au fost discutate temele: *Caragiale şi Liviu Rebreanu pe ecran; Evocarea trecutului de luptă al poporului nostru (Tudor, Neamul Şoimăreştilor, Lupeni 29)*, pe baza filmelor vizionate din reţeaua cinematografică. În timpul anului şcolar, elevii, pe bază de abonamente, vizionează în colectiv filmele recomandate de şcoală, după care au loc în cadrul cineclubului discuţii despre problemele de regie, scenariu, conflict, actorie, mesaj, pe care le ridică filmele.

În secţia de creaţie se realizează filme de amatori, ceea ce presupune o dotare tehnică corespunzătoare. Prin mijloace proprii, cineclubul dispune de două camere obscure cu instalaţie de developare, de laborator cu substanţe, de magnetofoane, picupuri, discuri etc.. Tot aici se desfăşoară cercul foto, majoritatea elevilor fiind şi foto-amatori. Pentru informare şi documentare există o bibliotecă proprie, cu lucrări de specialitate (V. I. Băltatu: *Cartea cineastului amator*; Ion Barna: *Dincolo de ecran*; *A şaptea artă* I—II; G. Sadoul: *Istoria cinematografului mondial*; G. Aristarco: *Cinematografia ca artă* etc.).

În secţia de creaţie, numărul elevilor este mai restrîns. Activitatea lor presupune deja o specializare în operatorie, montaj, înregistrare etc. Esenţial în această secţie este ca prin lecţii de specialitate cinematografică elevul cineamator să cunoască toate aceste operaţii şi în permanenţă să fie atraşi şi elevi din clasele începătoare. Se recomandă ca să activeze elevi din cercul foto la filmări, din cercul de chimie la lucrări de laborator şi developare, din cel literar la întocmirea de scenarii, iar elevii de la şcoala de muzică la aranjamentul muzical.

Instructorii — ing. Nicolae Negruţ şi Emil Mateaş — au ţinut lecţii teoretice şi practice despre felul cum se elaborează un film de scurt metraj, despre scenariu literar şi cinematografic, descrierea amănunţită a aparatului de filmat şi a materialelor sensibile de 16 mm şi 8 mm ; developarea filmului negativ, pozitiv şi reversibil (reţete pentru alb-negru şi color) ; despre procedeul copierii peliculei de cineamatori, regulile montajului clasic, realizarea unor trucaje, montaj, sonorizarea filmului etc. Elevii s-au deprins cu mînuirea aparatului de filmat, cu alegerea cadrelor şi unghiului de filmare, cu developarea şi montarea filmelor, cu mînuirea magnetofonului şi aparatului de proiecţie. (La filmul *Povestea unui caiet* decupajul cinematografic a fost efectuat de Molcuţa Dorela, clasa a VIII-a, imaginea de Covaci Traian, cl. a VIII, iar montajul de Vîlceanu Viorica din clasa a VIII-a. Covaci Traian şi Molcuţa Dorela au filmat şi la jurnalele pioniereşti nr. 1 şi 2 developînd în acelaşi timp şi pelicula).

Cineclubul nostru a realizat pînă în prezent şase filme : *Povestea unui caiet*, *Cînt şi joc pionieresc*, *Jurnalele pioniereşti nr. 1 şi 2* (peliculă alb-negru), *Fragment de toamnă* (color) — relizate de pionieri şi *Tinereţea bătrînului fluviu* (alb-negru) — realizat de elevii din liceu.

Nu vom insista asupra realizării tehnice a acestor filme (tehnica filmării, prelucrări de laborator, montaj etc.), probleme ce nu fac obiectul articolului prezent [1]. Subliniem o singură problemă în această direcţie şi anume importanţa considerabilă pe care o au prelucrările de laborator, care reclamă nu numai pricepere deosebită, ci şi mult timp. I.D.M. ar uşura mult activitatea cineclubului dacă ar înfiinţa un laborator pentru developarea filmelor.

Ne vom opri acum asupra unor probleme mai importante din experienţa cîştigată, fără a avea pretenţia că le-am epuizat.

Scenariile cinematografice constituie punctul de plecare al unui film. Ele urmăresc să oglindească în mod veridic ceea ce oferă elevilor viaţa şi societatea noastră : învăţătură, disciplină, activitate patriotică etc. Şcoala noastră are multe activităţi deosebite ce pot fi surprinse pe ecran : drumeţii prin ţară, serbări, tabere turistice etc. Am căutat ca scenariul să conţină o temă majoră şi să aibă un conflict bine pronunţat, evitînd problemele complexe care nu pot fi rezolvate cinematografic, fie din cauza slabei dotări cu aparate, fie din cauza nepriceperii operatorului, sau a interpretării actorilor. Ne-am îngrijit ca scenariul să fie concis, nu simplist (durata filmului aproximativ 10 minute) şi să se transpună uşor la decupaj. Filmul de amatori trebuie să fie scurt, fapt ce obligă la o concentrare. El evită dialogul din cauza mijloacelor simple de înregistrare pe care le utilizează echipa de filmare, rămînînd ca mijloc de exprimare numai imaginile. Esenţialul constă în a găsi ideea filmului. Elevul cineamator trebuie să aibă suficientă fantezie, în aşa fel, încît ce are de spus spectatorilor să fie clar şi să impresioneze.

Din ideile pentru scenariile discutate reţinem *Lecţie* (Lungu Sofica, clasa a XI-a A). Pe o stradă, o persoană găseşte un portofel cu bani pe care îl ridică şi îşi însuşeşte banii, aruncîndu-l apoi. Un copil, crezînd că l-a pierdut, o urmăreşte în fugă ca să i-l restituie. Persoana se ascunde, dar este găsită şi i se restituie portofelul. *Iluzii* (Istrat Ion, clasa a XI-a A.) : Un elev îşi face fituici pentru teza de a doua zi. Se şi vede copiind cu succes. La teză, de emoţie, uită fituica în caiet.

[1] vezi V. I. Bălţatu, *Cartea cineastului amator*.

Pionierii au scris un scenariu pentru un serial despre un elev indisciplinat. În *Corida* (Molcuța Dorela clasa a VIII-a) acesta se află în fața unui afiș de cinema ce reprezintă o luptă cu taurii, după care intră la film. În curtea casei, apoi, flutură o basma roșie în fața unui curcan înfuriat, iar din spate îi apare o capră ce venea în fugă spre el. Se sperie, aruncă basmaua și fuge spre hazul celor din jur. Scenariile au fost discutate cu viu interes și uneori au fost îmbunătățite.

În activitatea de început se recomandă filme documentare (Filmele *Sfîrșit de an școlar*, *Elevii pe stadion* — realizate de cineclubul uzinei cu participarea elevilor — surprind aspecte de la serbările sportive de încheierea anului școlar din Caransebeș și din Oțelul Roșu, iar *Întîlnirea cu tinerețea*, redă darea în folosință a unui nou local de școală în orașul nostru). Jurnalele pionierești nr. 1 și 2 înfățișează imagini de la barajul Văliug, Muntele Semenic și insula Adah-Kaleh, Turnu Severin. Filmul *Tinerețea bătrînului fluviu* urmărește drumeția unor elevi la șantierul sistemului hidro-energetic și de navigație, Porțile de Fier.

În atenția noastră stau și filmele didactice care vin în sprijinul istoriei, literaturii, geografiei, științelor naturii. În lucru se află scenarii ce vor înfățișa Sarmisegetuza, lacurile din Retezat și altele.

Filmul documentar se poate contopi cu cel artistic, atunci cînd există o experiență acumulată. *Tăticul meu*, realizat de cineclubul uzinei, cu interpreți elevi de liceu, este o nuvelă cinematografică ce pledează pentru eroismul și spiritul de sacrificiu al luptătorilor împotriva fascismului. Filmul scoate în evidență și realizările din orașul nostru.

Filmul artistic *Povestea unui caiet*, realizat de pionieri (instructor Emil Mateaș), este o ecranizare după schița *Mi s-a terminat caietul* de Mircea Sîntimbreanu. Pentru exemplificare prezentăm fișa filmului. Durata: 7 minute și 40 de secunde. Pelicula cinematografică de 16 mm. alb-negru reversibilă. Sensibilitate 19 DIN. Cu pistă magnetică. 120 m. S-a filmat cu aparatul de luat vederi Paillard. S-a developat în tancuri de 10 m, în laboratorul școlii. Montarea s-a făcut din mînă, lipiturile executîndu-se cu banda scoci. Sonorizarea pe bandă de magnetofon. Interpreți: Arțulescu Octavian și Pătrușescu Vasile. Scenariu: Molcuța Dorela. Montajul: Vîlceanu Viorica. Regia: Bazac Daniel. Imaginea: Covaci Traian, pionieri de la școala generală. Instructor: Emil Mateaș. Durata de realizare: între 12 ianuarie și 4 februarie 1967. Filmul a fost prezentat la școală, la ședința cu părinții, la televiziune și în alte părți.

Sonorizarea filmelor constituie o problemă grea și serioasă [2]. Nu numai că ilustrează secvențele filmate, ci susține subiectul, făcîndu-l clar și subordonat acțiunii. Neavînd condiții corespunzătoare de sonorizare a filmelor (înregistrare magnetică), am folosit banda de magnetofon. (Pentru a nu deteriora pelicula, înregistrăm pe o bandă de magnetofon secvențele filmului, bandă pe care o utilizăm la sincronizare). Aranjamentul muzical trebuie sincronizat cu imaginea, crainicul sau zgomotele. Succesul unui film este condiționat și de găsirea unor fragmente muzicale adecvate din cît mai puțini compozitori. În cadrul cineclubului au avut loc audiții muzicale urmate de discutarea unor fragmente ce pot constitui ilustrația muzicală.

În privința interpretării rolurilor, elevii au fost puși să acționeze firesc. Fiind predispuși să gesticuleze exagerat, li s-a atras atenția că exagerarea este valoroasă numai atunci cînd este veridică. În permanență s-a urmărit ca expresivitatea feței lor să fie firească și rolul lor să dezvăluie acțiunea.

Sîntem doar la începutul activității noastre, cînd nu există un for care să îndrume și să sprijine pasiunea elevilor pentru cineamatorism. Nu există o revistă a cineamatorilor, un magazin special cu materiale pentru cineamatori, nu sînt organizate festivaluri ale cineamatorilor. Cu toate acestea elevii fac filme.

---

[2] Mîșcă Aurel, *Sonorizarea filmelor*, în „Clubul" nr. 4/1968.

Cercul de automobilism

ION DRAGU, MIRCEA IONESCU

În cursul anului școlar 1967—1968 a luat ființă la Liceul „Ion Neculce" din Capitală primul cerc de automobilism destinat elevilor din clasele liceale. Cercul a fost organizat din inițiativa Institutului de științe pedagogice și cu aprobarea Ministerului Învățămîntului. În anul școlar 1967—1968 el a fost frecventat numai de elevi din clasa a IX-a, urmînd ca o dată cu noul an școlar să fie recrutați noi membri, de asemenea din clasa a IX-a. Durata activității în cerc va fi de 4 ani.

Scopul final al activității cercului este obținerea permisului de conducere pentru absolvenții clasei a XII-a care, o dată cu bacalaureatul, pot avea și dreptul de a conduce un autovehicul pe drumurile publice.

Activitatea în cerc se desfășoară după programe speciale, cu un caracter complex, în sensul că s-au prevăzut teme de cunoașterea automobilului, teme de întreținere și teme de circulație.

În vederea bunei desfășurări a activității cercului, am amenajat un cabinet auto pe care l-am dotat cu instalațiile corespunzătoare (selecționări de agregate, de panoplii cu piese grupate pe sisteme funcționale, planșe colorate conținînd situații de circulație specifice, o masă de circulație care reproduce spații afectate circulației în realitate, dotată cu indicatoare și marcaje, pe care se face instructaj cu automobile în miniatură etc.).

Caracterul atractiv și interesant al activității cercului este accentuat prin orele afectate pentru vizitarea instalațiilor moderne cu specific de automobile, unde elevii pot urmări și chiar practica la fluxul de operații tehnologice de întreținere și reglaje. De asemenea, pentru circulație, se fac aplicații practice pe teren, prin deplasarea grupelor de elevi în anumite noduri de circulație mai importante, unde observările se fac pe viu.

Activități interesante și utile sînt și vizitele la Muzeul transporturilor, în perioada vacanței de iarnă, cum și gala de filme tematice organizată în perioada vacanței de primăvară. Pentru sfîrșitul anului școlar am programat o excursie de 3—4 zile la uzinele „Steagul Roșu" și „Colibași", cu autobuzele. Această vizită, care se va repeta în fiecare an cu elevii din clasa a IX-a, are ca scop să documenteze tehnic pe membrii cercului asupra construcției de automobile în țara noastră, iar în cursul deplasării cu autobuzul pe șosea, să se urmărească diferitele situații ivite și felul cum sînt rezolvate. Excursia trezește totodată interesul elevilor pentru turismul automobil, dragostea pentru frumusețile naturale ale patriei.

Pentru desfășurarea activității în cercul auto este afectată cîte o oră pe săptămînă la fiecare grupă. În anul școlar 1967—1968, cercul a funcționat cu 5 grupe de elevi, fiecare grupă fiind alcătuită din 10—15 elevi, corespunzînd clasei respective. Cercul este frecventat atît de băieți, cît și de fete. Selecționarea membrilor cercului s-a făcut la cererea elevilor, dar ținîndu-se seama de situația la învățătură și de comportarea lor. În felul acesta, am căutat să imprimăm acțiunii de recrutare o puternică notă stimulatorie, cu largi implicații educative. Evident că acest criteriu nu este singurul. Înainte de a începe instruirea pe mașină, elevii vor fi supuși examenului medical și testelor psihotehnice necesare stabilirii faptului dacă elevul este apt sau nu de a conduce.

Numărul cererilor de participare este foarte mare, dar, chiar dacă îndeplinesc condițiile, ele nu pot fi rezolvate, deoarece în forma organizatorică actuală și cu personalul existent capacitatea de instruire este limitată. Fenomenul, însă, pune în evidență faptul că tinerii sînt foarte interesați de problemele automobilismului, care formează una din predilecțiile lor în activitatea extrașcolară. Se știe de toată lumea că

discuțiile între copii — chiar mai mici decît cei cu care noi am pornit într-o activitate organizată — se învîrtesc foarte des în jurul mărcilor de automobil pe care le recunosc cu o deosebită ușurință. Noțiunea de viteză la copii — în timpurile pe care le trăim — este strîns legată de automobil și considerația pe care o dau ei unei mașini este legată direct de acest factor. Pe baza observațiilor și a experienței ce se poate desprinde din activitatea de pînă acum a cercului se poate formula opinia că activitatea cercurilor de automobilism va trebui să fie extinsă treptat, în așa fel încît să cuprindă masa elevilor merituoși și apți.

O trăsătură caracteristică a activității cercului de automobilism este asigurarea corelației între disciplinele teoretice predate elevilor și activitatea practică ce se duce în cerc (de exemplu : frîna hidraulică — principiul lui Pascal ; vilbrochen-bielă, sistemul bielă-manivelă ; derapajul în curbă — acțiunea forței centrifuge aplicată la mașină ș. a. m. d.).

Cunoștințele cu care sînt înzestrați elevii din clasa a IX-a vor fi reluate și amplificate în clasa a X-a și în clasele următoare, cînd se trece la practica efectivă pe mașină, urmărindu-se și fixarea deprinderilor necesare pentru îndeplinirea corectă și eficientă a actului complex al conducerii unui automobil, astfel ca la sfîrșitul instruirii (în clasa a XII-a, la vîrsta de 17 1/2 — 18 ani) elevul să poată fi prezentat la examenul pentru obținerea permisului de conducere în fața organelor de circulație. În acest sens urmează — pe parcurs — să se obțină modalitățile legale, aprobările organelor oficiale și materialul fizic necesar.

Considerăm că actualii elevi, care vor deveni peste cîțiva ani posesori ai permisului de conducere auto — pe baza instruirii în cadrul cercului de automobilism — vor fi beneficiarii unei calificări superioare cele obținute de amatorii care fac o școală de șoferi în condiții de handicap față de ei, atît ca vîrstă, cît și ca timp de școlarizare.

La școala de șoferi amatori, unui candidat îi sînt predate 25—30 ore de conducere în timp de 3 luni, iar unui profesionist i se acordă 50—60 ore de conducere, în timp de 6 luni. Unui elev de liceu i se pot asigura 100—120 ore de conducere, eșalonate pe timp de 4 ani.

Este suficient ca elevul să conducă efectiv o jumătate de oră pe săptămînă ca să învețe și apoi să-și mențină forma. Elevii care participă la activitatea cercului auto beneficiază de indicațiile bibliografice pentru documentarea lor tehnică, atît în materie de automobile, cît și aviație, nautică, probleme de evoluția motoarelor etc. Totodată, elevilor li se cultivă gustul pentru sportul automobilistic, li se dezvoltă interesul pentru mișcarea sportivă auto din țara noastră — fiind favorizați la frecventarea competițiilor sportive auto-moto. De asemenea, ei sînt îndrumați să-și lărgească orizontul de informații, urmărind revistele de specialitate, prospectele și programele referitoare la turismul și sportul în automobil la noi și peste hotare. Prin întreaga sa activitate, cercul de automobilism urmărește să aducă o contribuție și pe această cale la formarea personalității complexe a omului societății contemporane.

Nu mai trebuie demonstrat că practica automobilismului, privită atît sub latura eficienții imediate, sau mai tîrzie în cazul nostru, cît și sub aspectul sportiv sau turistic, impune și dezvoltă trăsăturile unei voințe puternice și ale unui caracter ferm, care, o dată formate, se manifestă în toate faptele și acțiunile elevilor, în întreaga lor comportare. Pe bună dreptate se spunea la sesiunea tehnico-științifică pe teme de siguranța circulației (București — decembrie 1966), că a ajunge un bun conducător de automobil înseamnă a înrădăcina principialitatea, orientarea către scopul propus, spiritul de inițiativă și organizare, hotărîrea, fermitatea și priceperea de a învinge greutăți și obstacole.

Cît privește comportamentul omului pe stradă ca pieton — beneficiar al spațiilor afectate circulației — ca să nu mai vorbim de comportamentul omului de la volan, se deschide un întreg capitol de etică rutieră. Pe drept cuvînt s-a spus: „omul își conduce automobilul așa cum trăiește". Considerăm, de aceea, că în privința extinderii cercurilor de automobilism școala are un cuvînt greu de spus.

Caracterul instructiv-educativ al filateliei

Lector univ. VSEVOLOD SURJICOV

Cînd facem afirmația că filatelia constituie o sursă suplimentară de cunoștințe și are caracter instructiv-educativ luăm în considerație nu numai mărcile poștale, ci și alte elemente filatelico-poștale care fac parte integrantă din obiectul și sfera preocupărilor filatelice ca, de exemplu: colițele, plicurile „prima zi de emisiune" (F.D.C.), francaturile filatelice, obliterările speciale, cărțile maxime (C.M.), întregurile poștale, cărțile poștale. La acestea se adaugă acțiunea instructiv-educativă a albumelor și expozițiilor filatelice, a presei și literaturii filatelice, precum și a tuturor celorlalți factori care acționează în procesul practicării filateliei. O calitate deosebită a filateliei o constituie faptul că aceasta contribuie la dezvoltarea capacității de percepere a filateliștilor, la dezvoltarea spiritului de observație, a gîndirii, a memoriei, a imaginației și atenției.

Pe filatelist îl interesează orice amănunt al mărcii, oricît de neînsemnat ar fi acesta. Dacă un nefilatelist nu vede nimic deosebit într-un timbru, filatelistul, dimpotrivă, observă nenumărate elemente și „fenomene" filatelice, încît nu rareori provoacă uimire în rîndul nefilateliștilor. Colecționarul de mărci găsește diferite amănunte cu privire la finețea desenului și tehnica tratării grafice a subiectului, cu privire la dimensionarea inscripțiilor și cifrelor pe mărci. El privește cu atenție și analizează dantelura, formatul, nuanțele de culori, hîrtia, filigranele, guma, supratiparurile, obliterările, textele, inscripțiile, desenul etc. Toate acestea dezvoltă simțitor spiritul de observație și atenția [1].

Filatelia stimulează gîndirea și imaginația elevilor. Aceasta se realizează în primul rînd prin analizarea și studierea desenului mărcilor. Prin bogăția și varietatea tematicii mărcilor, în fața filatelistului se perindă diferite scene, imagini, portrete, tablouri, priveliști, tipuri caracteristice de oameni, specii de animale, flori, din cele mai diferite țări. Ele aprind imaginația tinerilor colecționari, îmbogățesc mintea cu percepții reale, îndeamnă la fantezie creatoare. Subiectele mărcilor dezvoltă curiozitatea științifică, asimilarea de cunoștințe și capacitatea de a crea imagini noi din materialul percepțiilor trecute.

Dezvoltarea imaginației nu se produce numai în urma privirii și contemplării desenului mărcilor. Dorința de a-și alcătui colecția într-un mod cît mai interesant,

---

[1] În articolul *Atenție la... atenție*, publicat în ziarul „Scînteia", în noiembrie 1967, prof. dr. docent Emil C. Crăciun, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, citează și filatelia printre factorii care contribuie la ajutorarea, ameliorarea și educarea atenției: „Sportul rămîne o școală fiziologică pentru ameliorarea atenției... Drumeția e uneori de ajutor, alteori, în zile mohorîte — filatelia sau pescuitul".

mai atrăgător și mai original îl îndeamnă pe filatelist la căutări creatoare, la creație, ceea ce nu poate să nu se răsfrîngă și asupra dezvoltării imaginației.

O calitate deosebită a filateliei constă în faptul că ea educă pe tinerii filateliști în spiritul muncii, le insuflă dragoste și stimă față de muncă, le formează priceperi și deprinderi, îi obișnuiește să muncească sistematic și perseverent.

Filatelia, fiind o preocupare, presupune și impune o muncă mai mult sau mai puțin intensă, după cum colecționarul se ocupă mai mult sau mai puțin cu filatelia. *Munca filatelică constă în căutarea mărcilor, în decuparea lor de pe plicuri, în uscarea*, presarea și călcarea lor, în efectuarea „toaletei" mărcii în vederea înlăturării unor eventuale defecte, pete, pliuri, în sortarea și repartizarea lor pe continente, țări, perioade, ani, tematici, categorii. Nenumărate operații legate de activitatea filatelică necesită introducerea mărcilor în poșete, aranjarea lor în clasoare, albume, confecționarea cu mijloace proprii a poșetelor de celofan (în care se păstrează mărcile neuzate) a clasoarelor sau albumelor, a carnetelor de schimb, alcătuirea exponatelor în cazul cînd au loc expoziții filatelice. Nu mai puțină muncă depune colecționarul cînd studiază mărcile, documentele poștale, plicurile cu francatura filatelică, literatura filatelică, cataloagele, revistele, cînd alcătuiește mancolistele sau efectuează corespondența filatelică.

O calitate educativă a filateliei constă și în aceea că favorizează folosirea justă a prisosului de energie a tineretului, contribuind la folosirea rațională și inteligentă a timpului liber al acestuia, la canalizarea energiei elevilor spre o activitate utilă, care le îmbogățește orizontul.

Filatelia diversifică preocupările elevilor în orele de odihnă și recreare, contribuie la înlăturarea monotoniei sau unilateralității în preocupări care uneori pot să apară la unii elevi din cauza folosirii nejudicioase a timpului liber.

Activitatea în cadrul cercurilor filatelice școlare, munca de organizare a expozițiilor filatelice pionierești și școlare, alcătuirea exponatelor, contribuie la dezvoltarea inițiativei creatoare, la întărirea spiritului muncii în colectiv.

Unul din cele mai importante rezultate ale practicării filateliei este faptul că cei mai mulți din tinerii filateliști dau, de obicei, rezultate mai bune la învățătură, sînt mai disciplinați, mai atenți și mai receptivi față de cele ce se comunică la lecții[2]. De aceea, ierarhizarea mai judicioasă a diverselor preocupări și ocupații dinafara orelor de școală, filateliei trebuie să i se acorde locul cuvenit[3].

★

Filatelia, prin caracterul ei instructiv-educativ, aduce o importantă contribuție la *îmbogățirea cunoștințelor elevilor*, la cunoașterea culturii create de popoarele răspîndite pe toate continentele. Colecționarea și studierea mărcilor poștale dezvoltă și exercită aptitudini mintale, suscită anumite interese intelectuale, contribuie la priceperea de a dobîndi în mod independent cunoștințele noi și de a le lărgi pe cele existente.

---

[2] Informații și amănunte în legătură cu desfășurarea activității în cercurile filatelice școlare sînt date cu regularitate în revista „Filatelia", la rubrica *Filatelia de tineret* (vezi, de pildă, nr. 12/1966; nr. 2, 3, 5, 6, 7, 8 și 12/1967; nr. 2, 4 și 5 /1968).

[3] Din nefericire, nu întotdeauna se acordă atenția cuvenită acestei preocupări, fapt remarcat printre altele și de conf. univ. Ursula Șchiopu, care, în articolul *Distracția și „legea" ei*, publicat în ziarul „Scînteia" din 29.IV.1966, scria: „...Prea puțin sînt valorificate în școli interesul pentru excursii..., plăcerea elevilor de a colecționa mărci poștale, ilustrate sau insigne".

Un aport prețios aduce filatelia mai ales la *însușirea temeinică a geografiei*, la cunoașterea diferitelor țări ale lumii, la studierea organizării lor politice și economice. Un număr important de emisiuni filatelice apărute în Spania, Portugalia, Italia, Franța, America Latină, în fostele colonii și posesiuni franceze, engleze, portugheze etc., reînvie în fața colecționarilor imagini impresionante din istoria descoperirilor geografice [4].

Alte nenumărate mărci, avînd ca temă geografia fizică, înfățișează în imagini filatelice, din care unele de o rară frumusețe, condițiile naturale care înconjoară societatea omenească: munții, pădurile, fluviile, lacurile, vulcanii, căderile de apă, lumea animală și vegetală. Serii apărute în numeroase țări popularizează bogățiile minerale, animale și vegetale de pe întreg globul pămîntesc, propagă diferite cunoștințe despre geografia economică, arătînd dezvoltarea principalelor ramuri ale economiei naționale.

Denumirile dificile sau puțin răspîndite în manualele școlare de geografie sînt reținute cu ușurință de elevi, deoarece aceștia manifestă o deosebită predilecție pentru colecționarea mărcilor din țările exotice. Filatelistul nu se mulțumește numai cu simpla „înmagazinare" de denumiri, ci caută să afle unde se găsește țara, regiunea sau insula a cărei denumire o întîlnește deseori pe mărci. În acest scop, el răsfoiește cărțile de geografie, cercetează atlasul sau globul pămîntesc, citește însemnări de călătorie. De altfel, filatelistul nu este nevoit întotdeauna să răsfoiască un atlas ca să delimiteze poziția țării, teritoriului sau insulei respective. Deseori, însuși desenul mărcilor poștale reprezintă harta țării emitente sau poziția țării în cadrul continentului pe care este situată. Pe unele mărci cartografice găsim și numeroase denumiri de orașe și localități, provincii, regiuni și districte care intră în componența unor state. Ștampilele care sînt aplicate pe mărci sau pe plicuri provenite din diferite țări oferă, de asemenea, posibilități largi de însușire a denumirilor geografice.

Filatelia ajută pe elevi să învețe și *istoria*. Mărcile poștale cu subiect istoric, ocupînd o pondere în tematica filatelică, fac cunoștință cu evenimente istorice și personalități marcante din istorie, cu fapte eroice ale maselor populare și ale oamenilor simpli din popor. Dacă, pe de o parte, unele emisiuni filatelice, mai puține la număr, apărute în diferite țări, arată momente tragice din istorie, cînd erau biruitoare forțele retrograde și reacționare, alte emisiuni, mai multe la număr și mai ales cele din țări socialiste, redau exemple înălțătoare din activitatea și viața minunată a marilor personalități pe care omenirea le-a glorificat în decursul secolelor pentru operele și faptele lor eroice și slujirea plină de abnegație a scopurilor nobile, pentru gloria poporului lor. Emisiunile filatelice — reflectînd diferite fapte și evenimente — pot să impresioneze pe elevi, să-i facă mai receptivi la anumite evenimente ale trecutului *.

---

[4] Vezi ciclul de articole *Istoria descoperirilor geografice reflectate în filatelie* de C. Smirnov, publicate în revista „Filatelia" nr. 8—12/1965, 8—10/1966 și 5/1967.

* Într-un articol scris în 1949, cu ocazia aniversării a 75 de ani de la înființarea Uniunii Poștale Universale, cunoscutul scriitor Cezar Petrescu remarca: „Cîte învățăminte folositoare și cîte imagini vii ale trecutului ne dă simpla răsfoire a unui album filatelic? Stau acolo înscrise toate transformările vertiginoase ale veacului, cu răsturnările istorice și primenirile sociale ale lui. În locul efigiilor de monarhi, apar la un moment dat chipurile savanților și ale învățătorilor. În locul vestigiilor pur decorative și aproximativ alegorice, apar pe desenul mărcilor scene de muncă și de biruință ale omului în lupta continuă cu materia: un grup de sonde, o uzină, un avion decolînd, un vapor, un tren ieșind din tunel etc.

Nu reprezintă oare acestea adevărata imagine a secolului?

Și comparînd mărcile de-acum patru-cinci decenii cu simbolurile și alegoriile lor de atunci, cu efigiile mărcilor de azi, nu rezumă oare mai plastic decît un scurt manual de istorie, toată istoria pe care am trăit-o cu sîngele și zbuciumările noastre, ale oamenilor din prima jumătate a veacului al XX-lea?"

Nenumărate mărci românești, avînd ca subiect istoria, redînd diferite etape de dezvoltare a societății și lupta poporului pentru eliberarea națională și socială, contribuie la cultivarea în rîndurile tinerilor colecționari a respectului față de glorioasele tradiții de luptă ale poporului nostru, educă în spiritul patriotismului socialist, al dragostei față de țară, de trecutul și frumusețile ei. Aceste mărci, precum și altele cu subiect similar, învață tineretul să cunoască realizările deosebite obținute de poporul nostru în toate domeniile și să prețuiască prezentul, cuceririle revoluționare, independența și suveranitatea țării.

Pentru ca mărcile cu subiect istoric să-și dezvăluie din plin potențialul lor educativ este nevoie și de intervenția profesorului de istorie, care să aibă capacitatea de a reînvia faptele zugrăvite în imagini filatelice în așa fel, încît ele să poată vorbi de la sine elevilor, captîndu-i, deschizîndu-le dorința de a cunoaște și studia trecutul țării.

Un bogat conținut educativ-instructiv au *mărcile poștale cu subiect etnografic*, apărute în cele mai îndepărtate colțuri ale lumii și pe diferite continente. Figuri reprezentative de baștină și îndeletnicirile, obiceiurile, porturile, dansurile, instrumentele muzicale reprezentate pe mărci educă pe tinerii colecționari în spiritul respectării demnității și egalității tuturor oamenilor, fără deosebire de rasă, culoare, origine etnică sau credință.

Alte zeci de serii emise în Africa și în Asia povestesc elevilor despre lupta pe care populația din aceste țări a dus-o pentru eliberarea națională, pentru scuturarea jugului colonial, pentru libertate și drepturile popoarelor la autodeterminare.

Filatelia oferă posibilități suplimentare agreabile ca elevii să îndrăgească *literatura beletristică*, să cunoască numele și prenumele complet și amănunțit al oamenilor de litere, anul nașterii și morții acestora, titlurile principalelor opere literare și anul apariției lor, personajele celebre. Mărcile, avînd ca temă literatura, zugrăvesc portretele oamenilor de litere, prezintă aspecte din viața și activitatea scriitorilor, înfățișează casele natale și localitățile unde s-au perindat aceștia, reproduc instituțiile culturale sau literare pe care le-au fondat, arată monumentele închinate memoriei lor.

Serii reprezentative au fost dedicate unor scriitori, poeți, dramaturgi, critici, publiciști (Eminescu, Creangă, Caragiale, Bălcescu, Balzac, Beaudelaire, Byron, Camoëns, Dante, Dumas, Goethe, Gogol, Gorki, Frații Grimm, Ibsen, Jokai, Lamartine, Lermontov, Maiakovski, Manzoni, Mickiewicz, Pușkin Schiller, Shakespeare, Tolstoi, Virgiliu, Voltaire).

Numeroase serii de mărci cu subiect literar, din care unele executate în condiții grafice excepționale, trezesc interesul și curiozitatea colecționarilor de a afla date din viața oamenilor de litere cărora li s-au închinat emisiunile filatelice, cultivă gustul pentru citirea operelor acestora. Predominarea temei literare în tematica filatelică universală a dus la apariția unor lucrări filatelice în care capitole întregi sînt dedicate literaturii, precum și la editarea unor albume speciale tematice, în care, pe lîngă reproducerile mărcilor respective, sînt date și scurte informații cu privire la viața și la activitatea scriitorilor.

Filatelia ajută pe elevi să-și completeze *cunoștințele de zoologie și botanică*, prezentînd fauna și flora din diferite țări. Mărcile prezentînd imagini de animale, păsări, plante, flori apar într-un număr considerabil în diferite țări și se bucură de o apreciere deosebită din partea colecționarilor. Astfel, numai în țara noastră au fost emise serii intitulate: pomi-legumicultură, plante industriale, zootehnie, vînătoare, insecte dăunătoare, flori de grădină, flora carpatină, fauna Deltei Dunării, acvariul din Constanța, ciuperci comestibile, pisici, păsări cîntătoare, flora subacvatică, crustacee, moluște etc. Deseori, mărcile indică denumirea animalului sau plantei nu numai în limba respectivă, dar și în limba latină, ceea ce permite o mai ușoară identificare a lor

(Aparia Crataegi — Nălbarul; Esox Lucius — ştiuca; Struthis camelus — struţ african; Columba Livia — porumbelul; Panthera Tigris — tigrul). Cele peste zece mii de mărci diferite reprezentînd lumea animală şi vegetală de pe întreg globul pămîntesc constituie adevărate pagini dintr-un original manual de zoologie şi botanică, care oferă colecţionarului posibilitatea de a cunoaşte flora şi fauna specifică fiecărei regiuni din lume, de a reţine uşor aspectul, forma, mărimea, coloritul celor mai diferiţi reprezentanţi ai lumii animale şi vegetale.

Preocupările filatelice favorizează în mare măsură *studierea limbilor străine* [5], contribuind — aproape pe nesimţite — la însuşirea unor cuvinte şi expresii, la îmbogăţirea şi lărgirea bagajului lexic din diferite limbi. Pentru cel care cunoaşte una sau mai multe limbi, analizarea şi cercetarea mărcilor şi a altor piese filatelice constituie un bun prilej de reîmprospătare şi completare a cunoştinţelor de limbă. Pentru cei ce nu cunosc o limbă străină, curiozitatea de a putea afla sensul textelor şi inscripţiilor de pe mărci, de a consulta un catalog sau de a putea citi o revistă filatelică străină, îi îndeamnă să înveţe limba străină respectivă sau cel puţin să afle, cu ajutorul dicţionarului sau al unui cunoscător de limbi străine, traducerea textului în cauză. Cu cît preocupările filatelice vor fi mai intense şi mai vaste, cu cît colecţionarul va citi cu mai multă atenţie şi de mai multe ori textele şi inscripţiile de pe mărci, cu atît el va acumula mai multe cuvinte şi expresii noi.

Inscripţiile, textele, legendele, cu care sînt prevăzute mărcile pot să convingă pe oricine de posibilitatea pe care o oferă mărcile de a învăţa în mod agreabil limbi străine, inclusiv ortografia dificilă a unor cuvinte, denumiri geografice, nume proprii. În afară de aceasta, trebuie să se ţină seama că un filatelist mai consultă şi cataloage, reviste, literatură filatelică în limbi străine, corespondează în limbi străine cu colecţionari din diferite ţări, ceea ce, de asemenea, contribuie în mare măsură la însuşirea unor limbi străine de circulaţie mondială.

O contribuţie deosebit de preţioasă o aduce filatelia la *învăţarea şi la cunoaşterea sistemului monetar* din diferite ţări, la reţinerea temeinică a denumirilor diferitelor monede. Deseori, mărcile emise într-o ţară în cursul unei perioade îndelungate oferă posibilitatea de a cunoaşte denumiri de monede vechi (de exemplu, taleri, kreuzeri, groşi — la vechile state germane; ducaţi, quattrini, baiocchi — la vechile state italiene), de a urmări evoluţia schimbării denumirilor de monezi şi a subdiviziunilor respective.

*

Un rol deosebit îl are filatelia în *educaţia estetică*. Mărcile poştale educă la colecţionari aptitudinea de a percepe, simţi şi înţelege la adevărata sa valoare frumosul în artă, natură şi în viaţa socială. Minunatele bucăţele de hîrtie de formate şi dimensiuni diferite, în culori vii şi atrăgătoare, cu desene şi imagini din care unele de o rară frumuseţe, educă dragostea pentru frumos, precum şi dorinţa de a-l întruchipa în activitatea creatoare şi în viaţa cotidiană. Ele inoculează dragostea pentru pictură, arhitectură, sculptură, muzică, literatură, admiraţia pentru natură şi frumuseţile specifice ale vieţii poporului. Mărcile lărgesc şi adîncesc viaţa emotivă a elevilor, contribuie la familiarizarea colecţionarilor cu limbajul specific diferitelor arte.

La educaţia estetică a filateliştilor contribuie mărci cu diferite tematici dar în special cele avînd ca temă arta şi pictura. Să luăm, de pildă, seria de şase valori de format mare, apărută în 1966 în ţara noastră, înfăţişînd reproduceri de artă din Galeria Naţională. Emisiunea, care poate fi socotită ca una din cele mai reuşite din lume,

[5] Vsevolod Surjicov, *Filatelia ne ajută să învăţăm limbi străine*, revista „Filatelia" nr. 12/1965, p. 10—11.

prezintă tablourile: *Logodna fecioarei* (El Greco), *Țăranca cu maramă* (N. Grigorescu), *Omul cu tichia albastră* (Van Eych), *Compartimentul de clasa a III-a* (H. Daumier), *Cosași odihnindu-se* (Camil Ressu) și *Casa la țară* (Gh. Pătrașcu). Aceste mărci policrome, executate în condiții grafice deosebite, sînt mici tablouri în miniatură care încîntă privirile celor ce le privesc și provoacă în adîncul conștiinței lor sentimente estetice profunde.

Un număr important de emisiuni filatelice reproduc diferite sculpturi sau opere arhitectonice. Astfel de mărci au apărut în special în Austria, Franța, Italia, Uniunea Sovietică, Belgia, Ungaria etc. Un ciclu bogat de serii grecești reproduc neîntrecutele capodopere ale sculptorilor și arhitecților Greciei antice.

În ceea ce privește popularizarea operelor de artă, mărcilor le revine un rol deosebit. Dacă o pictură sau sculptură dintr-un muzeu poate fi admirată de un număr relativ mic de vizitatori, mărcile înfățișînd reproduceri de picturi și sculpturi, fiind imprimate în sute de mii și în milioanne de exemplare, au putere mult mai largă de pătrundere. Aplicate pe plicuri și cărți poștale, ele se răspîndesc în cele mai îndepărtate colțuri ale pămîntului, popularizînd și prezentînd opere de artă.

Sute de mărci din lumea întreagă au fost închinate unor muzicieni și compozitori cu renume, precum și unor manifestări muzicale internaționale. Fără îndoială că *mărcile cu subiect muzical* pot să favorizeze apariția dorinței de a cunoaște viața compozitorilor și creația lor muzicală, de a însuși terminologia muzicală, de a învăța cîntece și opere muzicale.

Mărcile poștale avînd ca subiect *arta* demonstrează din plin faptul că filatelia completează, modernizează și intensifică educația estetică în rîndul colecționarilor, constituind un mijloc suplimentar de umanizare prin cultură și artă a omului societății mecanizate și tehnicii contemporane.

Acumulînd în colecția sa tot mai multe mărci, elevul începe progresiv să fie tot mai atent la conținutul și calitățile lor artistice, începe să le analizeze și să le privească critic, spunînd despre unele că sînt mai reușite, mai frumoase, mai originale, față de altele, care sînt mai puțin originale sau mai puțin perfecte (din punctul lui de vedere). La unele mărci va observa gradul de împlinire și calități, la altele neajunsuri. În alegerea intimă, în critica pe care o face, el își afirmă personalitatea, își cristalizează judecata critică.

Școlarii cîteodată participă direct la realizarea mărcilor, fiind desenatorii unor mărci nostime, apreciate de filateliști tineri și vîrstnici. Astfel, sînt seriile realizate de copii apărute în 1958 în R. S. Cehoslovacă (Zu. 1024—1025), în 1959 în U.R.S.S. (Zu. 2324—2327), în 1963 în Antilele Olandeze (Yv. 323—327) și Monaco (Zu. 707—714), în 1965 în Olanda [6] și în 1966 în Anglia. În felul acesta, filatelia contribuie la dezvoltarea înclinațiilor artistice — îndeosebi la desen — la un număr mare de elevi. Astfel, la concursul școlar de mărci din U.R.S.S. au luat parte 4 825 elevi și 15 case de pionieri, la cel din Olanda s-au primit 65 000 desene, iar la un concurs organizat în 1966 în Anglia pentru macheta unei mărci de iarnă s-au primit 4 484 de desene executate de copii sub 16 ani [7].

Organizarea unor astfel de concursuri școlare pentru alegerea desenelor, spre a servi ca machete de mărci, creează posibilități pentru descoperirea și afirmarea potențelor spirituale ale copiilor și de stimulare a aptitudinilor pentru desenul după natură, decorativ și mai ales pentru cel din imaginație.

---

[6] *O nouă emisiune filatelică realizată de copii*, „Filatelia" nr. 3/1966, p. 10.
[7] Vezi revista „Stamp Collecting", vol. 106, nr. 19, July, 1966, p. 715.

Un aport preţios îl aduce filatelia la *educarea tinerilor în spiritul idealurilor nobile de pace, respect reciproc şi înţelegere între popoare*[8]. Promovarea pe tărîm filatelic a acestor idealuri se realizează în principal prin : 1) emisiuni de mărci poştale ; 2) acţiuni şi manifestări în cadrul activităţii filatelice ; 3) presă filatelică ; 4) schimb filatelic între colecţionarii din diferite ţări, care deseori generează şi un schimb paralel de corespondenţă, vederi ilustrate, reviste, cărţi etc.

Importantă este contribuţia pe care o aduce filatelia la educarea tinerilor colecţionari în *spiritul patriotismului socialist*, precum şi în *spiritul internaţionalismului socialist*. Preocupările filatelice creează condiţii prielnice pentru cunoaşterea altor elevi colecţionari, pentru stabilirea de legături de prietenie durabilă cu aceştia, pentru efectuarea unor discuţii amicale şi unui schimb de păreri atît în domeniul filatelist, cît şi în alte domenii.

Instructive sînt şedinţele cercurilor filatelice şcolare în care se expun diferite probleme de interes comun, se tratează anumite subiecte legate de desenele şi tematica mărcilor, se cercetează mărcile, se face schimb filatelic, se vizionează filme şi diafilme, se răsfoiesc reviste şi cataloage, se organizează concursuri *.

Desigur că ponderea, varietatea şi profunzimea cunoştinţelor răspîndite de filatelie depind în mare măsură de intensitatea preocupărilor filatelice ale colecţionarilor, de gradul în care aceştia privesc şi studiază cu atenţie mărcile, de dorinţa lor de a nu considera filatelia numai ca o distracţie uşoară, ci şi ca o sursă suplimentară de autoinstruire permanentă şi continuă, ca o posibilitate agreabilă de autoperfecţionare, de lărgire a orizontului de cunoştinţe.

Studierea complexă şi dezvăluirea amănunţită a rolului instructiv-educativ al filateliei ** precum şi elaborarea unei metodici a muncii cu mărcile poştale, vor duce la găsirea de soluţii practice, care să permită folosirea eficientă a filateliei în scopuri didactice şi orientarea activităţii filatelice din şcoli spre a-şi aduce aportul la însuşirea temeinică de către elevi a cunoştinţelor de cultură generală.

---

[8] Vsevolod Surjikov, *Aportul filateliei la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor păcii, respectului reciproc şi înţelegerii între popoare*. „Filateia" nr. 2, 1964, p. 8—9.

* Referiri la această problemă pot fi găsite în lucrarea *A. B. C. filatelic* de Lucian Belcea (capitolul *Organizarea şi funcţionarea cercurilor filatelice şcolare*, p. 89—93), apărută în 1965 în Editura tineretului, sau în diferite articole apărute în revista „Filatelia" (vezi, de exemplu : *Cum să activăm în cercurile filatelice şcolare*, nr. 5/1962, p. 8 ; *Cum îşi pot desfăşura activitatea cercurile pentru tineret*, nr. 3/1963, p. 8 ; *În noul an filatelic să intensificăm activitatea în cercurile de tineret*, nr. 1/1964, p. 8 ; *La început de an nou*, nr. 1/1965 ; *Să organizăm expoziţii interşcolare*, nr. 8/1966 etc.).

** O confirmare a acestei idei o constituie, printre altele, publicarea în Franţa a lucrării *La philatélie à l'école* de Daniel Lesobre, Les Editions de l'Archipel, Paris, 1966, p. 220, sau faptul că în 1966, din iniţiativa Asociaţiei filateliştilor din R. P. Ungară şi a Ministerului Învăţămîntului, la Budapesta s-au desfăşurat lucrările unui seminar de două zile, care a avut ca temă folosirea mărcilor în scopuri didactice. La seminar au participat 200 de profesori din toate regiunile Ungariei.

„Revista de pedagogie" supune discuției personalului didactic cele două fișe psiho-pedagogice publicate în nr. 6 și în nr. 7/1968 și invită învățătorii, profesorii, medicii școlari, pe specialiștii în pedagogie și psihologie, să-și spună punctul de vedere, temeinic argumentat, în legătură cu cele două fișe, în vederea găsirii modelului celui mai adecvat, menit să fie un instrument de lucru eficient în școală.*

Fișa psiho-pedagogică a elevului

ION RADU
șef de sector la filiala Cluj
a Institutului de științe pedagogice

Întocmirea unei fișe psiho-pedagogice a elevului care să consemneze date semnificative pentru activitatea instructiv-educativă, pentru orientarea școlară și profesională, constituie fără îndoială o lucrare utilă pentru cadrele didactice. Elaborarea unui asemenea instrument de lucru nu este însă o operație ușoară, dată fiind necesitatea unui model care să nu fie prea încărcat și care să aibă ținută științifică, accesibilitate etc., calități ce se cer simultan respectate. Un acord unanim în această direcție este greu de realizat, iar eforturile de sinteză nu pot oferi decît rezultanta unor puncte de vedere diferite.

În literatura științifică de la noi și din alte țări există numeroase modele de fișe psiho-pedagogice, care oscilează între prezentarea *sintetică* — indicînd titlurile majore ale caracterizării finale — și forma *analitică*, avînd un grad de detaliere împins la extrem.

În ultmiii ani, la noi în țară se fac eforturi susținute pentru găsirea unui model cît mai adecvat ca structură și conținut. Un *Îndrumător* pentru studierea și caracterizarea psiho-pedagogică a elevilor (apărut în două ediții) a fost elaborat de Filiala din Cluj a Institutului de științe pedagogice, în anii 1958 și 1961. În același timp, au fost inserate capitole cu același conținut în manuale universitare de psihologie a copilului și de psihologie pedagogică. O variantă experimentală de fișă personală a fost dată și în scrisoarea metodică *Orientarea școlară și profesională* (1967), elaborată și difuzată de Institutul de științe pedagogice. Paralel, au circulat cu titlu experimental

* În „Revista de pedagogie" nr. 6/1968 s-a publicat în legătură cu această problemă articolul: *Principii în elaborarea unei fișe psiho-pedagogice* de I. Holban.

și alte fișe în anumite centre din țară: la Iași (fișă experimentată de Ion Holban), la Craiova (fișă experimentată de Ion Dumitrescu).

În decursul anilor, s-a acumulat astfel o anumită experiență pe baza căreia se poate trece la elaborarea unei fișe psiho-pedagogice unitare. Observațiile și sugestiile făcute relevă o serie de neajunsuri ale îndrumătoarelor existente, arătînd totodată direcțiile de îmbunătățire.

Continuînd preocupările sistematice ale Institutului de științe pedagogice (filiala Cluj îndeosebi) și ținînd seama de materialele publicate amintite, precum și de datele furnizate de practica școlară, prezentăm în cele ce urmează o fișă psiho-pedagogică a elevului[1] pe care o supunem discuției cadrelor didactice, în vederea cristalizării unui model larg acceptat.

Noua fișă încearcă să evite neajunsurile formei sintetice, care presupunea o anumită informație psihologică și pedagogică în măsură să permită profesorului completarea rubricilor mari indicate doar prin titluri („randament școlar", „temperament", „caracter" etc.). O asemenea ipoteză s-a dovedit prea optimistă, atîta vreme cît s-au întîlnit „caracterizări" de genul: „gîndire: n-are", „temperament: n-are", „caracter: n-are" și altele. Se evită de asemenea și punctul de vedere analitic care, din dorința de a oferi profesorului și *limbajul* caracterizării psihologice, ajungea la o prezentare prea încărcată, greu de mînuit în practică. În plus, aceasta introducea pentru evaluare o notație artificială, imposibil de memorat.

În forma sa actuală, fișa pe care o propunem cuprinde șase subcapitole:

I. Informații generale.
II. Date medicale.
III. Randamentul școlar și comportarea elevului.
IV. Caracteristicile personalității.
V. Concluzii psiho-pedagogice.
VI. Orientarea școlară și profesională.

Pornind de la ideea că orice caracterizare trebuie să aibă acoperire în date și fapte concrete, primele trei subcapitole prevăd mai ales colectarea unui material informativ care să ofere premise analizei și generalizării psihologice. Aptitudinile, trăsăturile de temperament și de caracter etc. nu se degajă din simpla lectură a datelor percepției; cunoașterea psihologică nu este imediată, intuitivă: de la fapte ne ridicăm la generalizări pe care le verificăm apoi cu ajutorul unor noi date și informații, iar ciclul cognitiv se repetă indefinit, înregistrînd o serie de cristalizări de parcurs.

Subcapitolul V este destinat notării unor concluzii pentru munca instructiv-educativă curentă, iar subcapitolul VI s-a adăugat pentru problemele legate de orientarea școlară și profesională a elevului.

Desigur, fișa nu constituie un instrument de lucru curent, în care să se facă notații zilnice, însemnări diverse, observații etc.; pe fișă urmează să se transcrie oarecum „în curat" însemnările curente, în momentul în care o apreciere se consolidează, o trăsătură se conturează ș.a.m.d. Evident, anumite rubrici (de ex. date asupra familiei) se completează de la început, altele se completează la încheierea fiecărui an școlar (de ex. mediile anuale), altele comportă însemnările din mai mulți ani. O atenție specială se va acorda claselor terminale, cînd urmează să se ia decizii, să se facă recomandări etc. Un scurt îndrumător practic, care va însoți fișa, va schița modul de colectare a datelor în condițiile obișnuite ale muncii școlare.

[1] La elaborarea fișei pe care o prezentăm au participat I. Holban, cercetător principal (Iași), I. Popa, psiholog școlar (Cluj), I. Dumitrescu, cercetător principal (Craiova).

Trecînd la rubricile fișei, trebuie să spunem că acestea nu cuprind „noutăți" de ordin științific; este vorba mai curînd de o anumită selecție, sistematizare și aranjare grafică a unui material psiho-pedagogic cunoscut. Cititorul care ar dori să întrezărească o „arhitectonică" a personalității în succesiunea punctelor și subpunctelor nu va găsi desigur decît ideile dezvoltate în manualele de psihologie avînd circulație la noi.

Primul subcapitol include informații de ordin general: date asupra familiei prinse în formă tabelară și în comentarii care detașează aspecte considerate în mod frecvent semnificative. În rețeaua acestor relații, se precizează locul copilului ca beneficiar sau ca sursă de influențe.

Subcapitolul II este prevăzut pentru colectarea unor date medicale care interesează munca pedagogică și orientarea profesională a elevului. Urmează să se selecționeze numai acele aspecte care se răsfrîng în randamentul școlar sau colorează într-un anumit fel comportarea elevului. De asemenea, în clasele terminale se stabilesc cu grijă contraindicațiile privitoare la alegerea tipului de școală sau a profesiunii viitoare. Completarea acestei rubrici revine medicului școlar.

Subcapitolul III ocupă un loc esențial în cadrul fișei pe care o propunem. El va consemna în formă tabelară randamentul școlar al elevului la diferite discipline. Din evoluția mediilor anuale se va putea urmări graficul situației la învățătură, progresele sau regresele care apar, repartiția notelor pe discipline, rezultatele în raport cu posibilitățile elevului. Acest tabel poate cuprinde întreaga școlaritate sau numai un ciclu școlar (de ex. clasele I—IV, V—VIII, liceul etc.), după cum se va aprecia de profesor.

Evident, datele și aprecierile se notează nu pentru a face simple constatări. Important este să se analizeze materialul faptic. De pildă, să se dezvăluie cauzele nereușitei școlare sau ale unor regrese temporare și să se întreprindă măsuri în consecință. Este posibil ca anumite insuccese să fie paralele sau consecutive unor perioade de vîrstă cu o fizionomie binecunoscută.

Alături de randamentul școlar prezintă un interes deosebit *comportarea* elevului, prinsă în notații caracteristice, tipice. În cadrul rubricii se dau o serie de indicații orientative grupate pe aspecte, care, bineînțeles, nu epuizează întreaga varietate a situațiilor concrete revelatoare a unor trăsături de personalitate. O listă completă a formelor de comportare din care profesorul ar urma doar să aleagă pe cele definitorii cazului studiat nu este posibil să se elaboreze. Notațiile care se cer a fi făcute nu comportă neapărat un vocabular psihologic, astfel încît completările și adăugirile dirigintelui se impun în mod firesc. Cititorul va remarca desigur un anumit paralelism între punctele acestei rubrici și trăsăturile de caracter. Intenția este de a oferi o acoperire în material faptic pentru sinteza ce se încearcă în rubrica următoare, cînd se trece la conturarea fizionomiei personalității și cînd judecățile de valoare se fac de multe ori cu ușurință.

Prin subcapitolul IV se propune degajarea trăsăturilor de personalitate: capacități, interese, trăsături de temperament și de caracter. Desigur, un vocabular psihologic minim este aici obligatoriu, ceea ce presupunem că posedă orice profesor și învățător. S-ar putea reproșa însă că indicațiile fișei sînt în acest subcapitol minime și că ar fi fost utile anumite clasificări, tipologii, moduri de evaluare etc.

În psihologie există numeroase clasificări și tehnici de evaluare începînd cu cele clasice — devenite locuri comune — și terminînd cu cele mai recente, formulate într-o terminologie uneori ermetică, artificială (vezi R. B. Cattell, J. W. French, J. P. Guilford ș.a.), care este greu de mînuit. A acorda un loc primelor ar însemna repe-

Școala .....

.....

FIȘA PSIHO-PEDAGOGICĂ

a elevului (elevei) ..... născut(ă) în ..... la data de .....

I. *INFORMAȚII GENERALE*

1. Date asupra familiei

	Numele	Anul nașterii (vîrsta)	Pregătirea școlară	Profesiunea	Veniturile	Obs.
Tatăl						
Mama						
Copiii						

2. Caracteristicile mediului

a) Condiții de muncă ale elevului .....

.....

b) Climat educativ : relații intrafamiliale, regimul de educație (unitar, sever, normal, excesiv de liberal . . . .) ; raporturile familiei cu școala ; dacă s-au manifestat divergențe sau nu între părinți și copil, în ce problemă anume și cum s-au rezolvat ; influențe extrafamiliale-acțiunea lor asupra copilului etc. .....

.....

.....

.....

II. *DATE MEDICALE*

1. Antecedente personale semnificative pentru dezvoltarea fizică și intelectuală a copilului :

.....

.....

2. Starea generală a sănătății, deficiențe — cu urmări asupra randamentului școlar și orientării profesionale : .....

.....

.....

.....

III. *RANDAMENTUL ȘCOLAR ȘI COMPORTAREA ELEVULUI*

1. *Randamentul școlar*

a) Rezultate la învățătură de-a lungul școlarității :

Situația școlară pe ani

Clasa / Obiecte						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						

Nivelul general .....

.....

Progrese — regrese .....

.....

În raport cu posibilitățile .....

.....

Discipline cu rezultate deosebite : .....

.....

.....

Discipline cu rezultate mai slabe : .....

.....

.....

Factorii care explică insuccesul școlar (capacități, interese, stil de muncă, trăsături de caracter, formarea anterioară, gradul de rezistență la efort etc.) .....

.....

.....

2. *Comportarea elevului* în situații concrete :

a) În activitatea de învățare :

— *la lecții :* se anunță sau nu la răspuns, intervine cu completări etc. — eficiența lor ; dacă adresează întrebări, dacă prin răspunsuri și lucrări scrise depășește (sau nu) conținutul manualului etc.

.....

.....

— în cadrul *activităților practice* (în ateliere, pe lotul școlar etc.) : este organizat, îndemînatic, silitor etc. .....

.....

— *la pregătirea temelor :* își pregătește temele regulat sau sporadic, independent sau supravegheat ; folosește sau nu lucrările efectuate de alții ; are sau nu meditator (la ce obiecte de studiu) ; eventuale preocupări în afara obligațiilor școlare și în ce domenii etc.

.....

.....

.....

— *Motivele învățării :* se pregătește numai din îndemnul și controlul părinților ; din dorința de a obține note mari ; din teamă de pedeapsă ; din dorința de a întrece pe alții, din tendința de autodepășire, de a cîștiga simpatia și prețuirea profesorului, de a-și dovedi superioritatea în fața clasei, de a fi printre primii, de a-și mulțumi părinții, de a dobîndi prețuirea unui colectiv mai larg etc. .....

.....

.....

b) *Comportarea elevului în relații cu : — profesorii și părinții :* ține seama de îndrumări, sfaturi ; e receptiv sau nu la observații ; manifestă atitudine de bravare, încăpățînare, obrăznicie etc. .....

.....

.....

— *colegii :* manifestă atitudini de solidaritate, colegialitate, bună înțelegere, întrajutorare, sau de rezervă, dispreț, tendință de dominare, supunere etc. .....

.....

— *organizația de tineret :* acceptă și îndeplinește sarcinile ; locul și rolul în colectiv, cum se manifestă față de insuccesele colectivului etc. .....

.....

.....

c) *Fapte de conduită legate de propria persoană :* își etalează sau nu calitățile proprii ; se mîndrește sau nu cu situația familiei ; recunoaște sau ascunde defectele proprii ; se declară mulțumit sau nu cu rezultatele obținute etc. .....

.....

IV. *CARACTERISTICILE PERSONALITĂȚII*

1. Particularități ale proceselor intelectuale (atenție, spirit de observație, memorie, imaginație, gîndire și limbaj) : .....

.....

2. Aptitudini (în ce domeniu) .....

.....

3. Interese : a) pentru diferite obiecte de învățămînt, activități desfășurate în cercuri, preocupări extrașcolare dominante etc. .....

.....

.....

b) dinamica intereselor .....

.....

.....

4. Temperamentul : capacitatea de efort, mobilitatea, ritmul de activitate, echilibrul emoțional, raportul dintre activitate și frîne etc. .....

.....

.....

5. *Caracterul :*

a) *Orientarea persoanei (concepție, ideal de viață)* .....

.....

b) Atitudinea față de muncă (sîrguință, disciplină, spirit de inițiativă, perseverență, simtul datoriei, conștiinciozitate etc.) .....

.....

c) Atitudinea față de societate și de oameni (spiritul colectivist, comportarea civilizată ; sentimentul de prietenie, respectul față de oameni, solicitudinea etc.) .....

.....

.....

d) Atitudinea față de sine (demnitate, modestie, spirit autocritic, ținuta personală etc.)

.....

.....

V. *CONCLUZII PSIHO-PEDAGOGICE*

1. Dominante pozitive .....

.....

.....

2. Trăsături negative și posibilități de compensare .....

.....

.....

3. Aspecte psihologice și pedagogice în atenția cadrelor didactice : asigurarea nivelului de cunoștințe cerut ; disciplinarea gîndirii ; formarea priceperilor intelectuale ; cultivarea aptitudinilor generale și speciale ; educarea motivelor învățării ; echilibrarea emotivă, corectarea unor trăsături negative de caracter în vederea asigurării succesului la învățătură și a prevenirii rămînerii în urmă etc. .....

.....

.....

VI. *ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ*

1. Proiecte și acțiuni organizate ale părinților privind viitorul copilului .....

.....

.....

2. Aspirațiile elevului (tip de școală, domenii de activitate, profesiuni) .....

.....

.....

3. Recomandările școlii .....

.....

.....

Data : .....

Profesor diriginte,

tarea unor banalități, iar a prefera pe cele recente, ar însemna introducerea unor complicații nedorite. În consecință, s-a recurs la unele indicații orientative referitoare doar la temperament și la caracter.

Ultimele două subcapitole sînt destinate valorificării pedagogice a cunoașterii psihologice. Studierea elevului nu constituie un scop în sine; cunoaștem elevul educîndu-l, și-l educăm mai bine cunoscîndu-l. Studiul psihologic este subordonat scopurilor educative, cultivării aptitudinilor, asigurării justei orientări școlare și profesionale a elevului. Această finalitate practică și socială trebuie să străbată întreaga acțiune de cunoaștere și de educare a elevului, de psiho-diagnostic și de măsuri pedagogice.

În încheiere, ținem să precizăm că modelul de fișă pe care-l propunem are un caracter experimental, provizoriu, urmînd să fie îmbunătățit pe baza discuțiilor și a aplicării în practică. În consecință, orice observație sau sugestie care are în vedere operativitatea, ținuta științifică și accesibilitatea materialului va putea fi încorporată în textul final.

Folosirea tabloului de fetru la lecțiile de limba franceză

Prof. INOCENȚIU MĂCĂREANU
Liceul nr. 2 „M. Eminescu" — Iași

Problema însușirii unei limbi străine vorbite de către elevi a fost ridicată atît în Franța, cît și în alte țări, cu ani sau chiar cu secole în urmă. E deajuns să ne amintim de numele lui Sieur du Tertre, care, încă de pe la 1651, arăta că scopul principal al învățării unei limbi străine este acela de a deveni mijloc de comunicare, sau de numele lui Victor Duruy, care punea la baza studiului limbilor dialogul dintre mamă și copil[1]. Dialogul, „ca bază a oricărui învățămînt al limbilor și excluzînd orice apel la limba maternă"[2], a fost studiat mai cu seamă în zilele noastre. Instituții ca: C.R.E.D.I.F. (Centrul de cercetare și de difuzare a limbii franceze), B.E.L.C. (Biroul de studii și de legătură pentru predarea limbii franceze în lume), Centrul audio-vizual din Saint-Cloud, au elaborat metode de predare a limbii vorbite pe bază de dialoguri. O metodă elaborată de Biroul de studii și de legătură pentru predarea limbii franceze în lume este cunoscută sub numele de metoda „Frère Jacques".

Metoda „Frère Jacques" a fost inițiată de Jean-Lois Frérot, sub egida B.E.L.C.-ului. Ea pleacă de la ideea lui G. Gougenheim că „limba constă, înainte de toate, dintr-un sistem de sunete emise de gură și percepute de ureche"[3]. De aceea, ea își propune să-i învețe pe elevi mai întîi să vorbească, axîndu-se pe structurile fundamentale ale limbii franceze. (Abia după doi ani de studiu al limbii vorbite se va trece la limba scrisă). Metoda consideră ca punct de plecare diferite situații, concretizate într-un dialog și sugerate elevilor cu ajutorul figurinelor și tabloului de fetru.

---

[1], [2] D. Girard, *Pour ou contre le dialogue?* „Le Français dans le monde" nr. 38/1966.

[3] J. L. Frérot, *Introduction à la métode „Frère Jacques"*, p. 1.

Tehnica utilizării acestei metode a fost pusă la punct de profesorul Bertrand și experimentată la clasele internaționale ale liceului pilot din Sèvres. Acest instrument de lucru este foarte eficace, mai ales la elevii între 7 și 11 ani. Prin puterea sa de sugestie, tabloul de fetru introduce în clasă viața și multiplele ei situații. Elevul este chemat să asocieze elementul sonor cu cel vizual. Primul moment preconizat de metodă este acela al prezentării dialogului, în timpul căreia elevii observă și ascultă. După 3—4 audiții, ei vor trebui să aibă o înțelegere globală a dialogului. Este foarte bine ca dialogurile să fie imprimate pe bandă de magnetofon, dar, în lipsa unui asemenea aparat, profesorului îi revine sarcina de a interpreta scena. de a însufleți figurinele, prin mimica și gesturile sale. Această metodă recomandă profesorilor să nu ezite a fi artiști și a interpreta anumite roluri, impuse de conținutul scenelor respective. După momentul prezentării dialogului, urmează explicarea acestuia, pentru care profesorul îl va relua replică cu replică. Prin întrebări *referitoare* la situații analoage acelora din dialog, el se va asigura că elevii au înțeles totul. Etapa următoare este „memorizarea", cînd elevii sînt obligați să repete scenele, nu însă pasiv, ci intrînd cît pot mai bine în rolul personajelor pe care le interpretează. Repetarea are loc de foarte multe ori, individual sau în colectiv, profesorul supraveghind și corectînd mereu pronunția elevilor, pînă cînd scena este bine însușită de către aceștia. Exercițiile de fonetică propuse de metodă urmăresc lichidarea dificultăților de pronunțare întîlnite în dialog, urmînd a fi efectuate și în celelalte momente ale lecției ori de cîte ori e necesar. Dialogul este, în acest moment, astfel studiat, încît el poate fi reconstituit de către elevi. Metoda precizează, însă, că nu trebuie să fim sclavii învățatului pe de rost. Elevilor li se va permite să modifice dialogul, să-l simplifice sau să-l amplifice, în funcție de vocabularul pe care-l posedă fiecare. Elevii trebuie să asimileze structurile propuse de dialog în așa fel, încît să le poată folosi și în alte situații similare. Este momentul pe care metoda îl numește „le rémploi" (reîntrebuințarea). Metoda indică în acest scop variate exerciții structurale și diferite tipuri de întrebări. Este momentul formării unor automatisme, al unei folosiri spontane a cuvintelor sau structurilor învățate. Tot acum elevul „*face gramatică fără să știe și* profesorul fără să spună" [4]. Metoda mai prevede jocuri, cîntece, momente cînd elevii se pot exprima liber și spontan. Verificarea cunoștințelor se face după parcurgerea *unui număr de patru dialoguri, folosind tot un dialog de sinteză*, cu elemente de vocabular și de gramatică din cele deja parcurse de elevi. „Am încercat, arată J. L. Frérot, sprijinindu-ne pe prospețimea lor de a observa (a elevilor) și pe talentul de a imita, să le satisfacem în același timp și gustul lor pentru jocuri, competiții, invenție și, mai ales, să le satisfacem nevoia de activitate, de a manipula ceva, de a imita pe cineva, de a mima" [5].

În fond, metoda „Frère Jacques" se reduce la patru cerințe, deosebit de importante:

1. A recunoaște, adică a asculta și a înțelege.
2. A imita, adică a repeta.
3. A fixa, adică a sistematiza.
4. A alege, adică a selecționa și a adapta [6].

În urma unui stagiu de studiu și de informare pe lîngă Biroul de studii și de legătură pentru predarea limbii franceze în lume (B.E.L.C.), am urmărit posibilitățile de aplicare a cîtorva metode noi în predarea limbii franceze în condițiile învățămîntului nostru, printre care și aceea pe care am prezentat-o mai sus. Precizez că am

[4] J. L. Frérot, *Op. cit.*, p. 7.
[5] J. L. Frérot, *Op. cit.*, p. 2.
[6] J. L. Frérot, *Op. cit.*, p. 3.

avut în vedere că metoda „Frère Jacques" nu poate fi aplicată integral la noi, dat fiind faptul că în școlile noastre studiul limbii franceze începe în clasa a V-a, deci cu patru ani mai tîrziu decît indică metoda și pentru că în studiul limbii franceze din țara noastră elevii iau contact, chiar din primul an, atît cu scrisul, cît și cu cititul în această limbă. De aceea, în experimentul inițiat, am ținut seama de aceste realități, după cum voi arăta în continuare. Metoda a fost experimentată în doi ani consecutivi cu elevii care au trecut, la finele anului școlar 1966—1967, în clasa a VII-a.

Pentru a putea aplica cu eficacitate metoda tabloului de fetru la orele de limba franceză în condițiile noastre, e necesară redistribuția orelor pe care programa analitică le afectează unei lecții. În general, la clasele a V-a, a VIII-a, programele acordă cîte 3 ore fiecărei lecții. Pînă acum, prima din aceste ore era consacrată studierii părții întîi a textului respectiv, sub toate aspectele sale: vocabular, lectură, conversație, gramatică. În ora a doua se făcea același lucru cu cealaltă parte a textului, iar a treia era destinată exercițiilor de conversație sau de gramatică. În urma experimentului inițiat, am ajuns la concluzia că cele 3 ore pot fi folosite altfel, cu mai mult randament în realizarea dezvoltării vorbirii elevilor. Astfel, prima oră a fost afectată însușirii vocabularului întregului text (și partea întîi și a doua) transformînd-o într-o oră de învățare orală a limbii, pe baza unui dialog, realizat după textul manualului nostru și după principiile metodei „Frère Jacques". Această primă oră necesită o pregătire temeinică din partea profesorului. El trebuie să selecteze cuvintele noi, expresiile și structurile gramaticale ce urmează a fi predate elevilor, construind cu ele un dialog. Dialogul trebuie să îndeplinească anumite condiții. Denis Girard, directorul Biroului de studii și legătură, în articolul citat, *Pentru sau contra dialogului?*, atrage atenția asupra cîtorva defecte mari pe care un dialog trebuie să le evite: nerespectarea unei progresii raționale și introducerea prea devreme a unui număr prea mare de structuri și cuvinte, sau dialoguri artificiale, pline de fraze pe care nici un autohton nu le-ar pronunța vreodată. Dialogurile eficace sînt în așa fel construite, încît au o idee unitară, fiecare replică antrenînd pe cele ce urmează. Autorul insistă asupra faptului că „rupturile, lipsa unei logici interne trebuie proscrise, căci ele nu fac altceva decît să împiedice însușirea corectă a limbii" [7]. Alt pedagog francez, Robert Damoiseau, în articolul *Cum să transformăm textele narative în dialoguri?*, publicat în nr. 42 din 1966 al revistei „Le Français dans le monde", subliniază că dialogurile nu trebuie încărcate cu expresii prea originale, cu galicisme, care au o mare circulație în limba vorbită, dar care nu pot fi predate toate o dată, ci gradat, etapă cu etapă [8]. De altfel, articolul lui R. Damoiseau este un bun îndreptar pentru toți profesorii care încearcă predarea vocabularului pe bază de dialog, deoarece el dă indicații precise în legătură cu dramatizarea textelor narative. După ce dialogul este gata și răspunde tuturor cerințelor metodico-pedagogice, el e imprimat pe bandă de magnetofon. În lipsa magnetofonului, profesorul și-l va însuși în așa fel, încît să-l poată dramatiza în fața elevilor, o dată cu mînuirea figurinelor pe tabloul de fetru. Etapa următoare în pregătirea profesorului este închinată selecționării figurinelor și a manevrării lor pe fetru, pentru a obține situațiile solicitate de dialog. Se impun, acum, cîteva cuvinte în legătură cu confecționarea figurinelor. Inițiatorii metodei „Frère Jacques" au pus la dispoziția profesorilor francezi mai multe dosare cu figurine realizate în alb și negru și reprezentînd oameni, animale, obiecte etc., dar profesorii noștri nu au posibilitatea să și le procure. Întrucît confecționarea lor nu necesită talent deosebit, fiind mai mult schițate decît perfecte din punct de vedere

[7] D. Girard, *Op. cit.*

[8] R. Damoiseau, *Comment transformer en dialogues des textes narratifs*, „Le Français dans le monde" nr. 42/1966.

artistic, ele se pot realiza cu ajutorul elevilor, făcîndu-se apel și la îndrumările profesorului de desen sau de îndeletniciri practice. O altă sursă de îmbogățire a dosarelor cu figurine o constituie decupajele: din cărți, din reviste și, mai cu seamă, din literatura pentru copii. Pe spatele figurinelor se lipește hîrtie sugativă sau buline de glaspapir, care le fac să adere la un postav de culoare neagră.

Profesorului trebuie să-i fie binecunoscută metodica unei asemenea ore. Inițiatorul metodei a dat explicații concrete în această problemă în numerele 25/1964 și 34/1965 ale revistei „Le Français dans le monde", prin articolele *Leçon avec tableau de feutre* și *Frère Jacques*. Cum am procedat noi? După o prezentare integrală a dialogului de către profesor, care mînuiește figurinele în timp ce spune replicile, urmează a doua prezentare, în timpul căreia cuvintele necunoscute sînt explicate pe cale intuitivă, cu ajutorul figurinelor sau al altor materiale. Am considerat că ele trebuie scrise pe tablă, contrar indicațiilor metodei, cu traducerea în dreptul lor, după ce m-am asigurat că sensul lor a fost sesizat de elevi, fără a se face apel la limba maternă. Este, de altfel, singurul lucru ce se scrie în această oră. După explicarea cuvintelor, dialogul se reia cu replici, acestea fiind spuse mai întîi de profesor, apoi repetate de elevi în cor. Următoarea reluare a dialogului se realizează în felul următor: Profesorul interpretează un personaj, elevii trebuind să-i dea replicile celorlalte și apoi rolurile se inversează. În ultima etapă a repetărilor, elevii sînt puși să interpreteze dialogul între ei. Elevii învață cu ușurință, intră repede în joc, deoarece, în general, dramatizările îi amuză. Munca profesorului nu s-a terminat însă. El trebuie să se convingă că elevii pot întrebuința anumite cuvinte, expresii sau structuri noi în alt context decît acela al dialogului. Prin variate exerciții structurale, profesorului îi vine ușor să verifice acest lucru. Drept temă pentru acasă, li se cere elevilor să creeze propoziții cu cîteva din cuvintele sau expresiile nou învățate.

Iată, de exemplu, cum am procedat predînd lecția *Nicolas et Jean font leur toilette*, ce se găsește în manualul clasei a VI-a, ediția 1965, la p. 88—89. În prima oră, am predat următoarele cuvinte noi: réveille matin, passer la chemise (le pantalon), chausser, mettre le veston, doux — ce și structura: il est une, deux, trois... heures, pe baza unui dialog compus în strînsă legătură cu textul din manual. Iată dialogul:

Nicolas: Ecoute, Jean: Le réveille-matin sonne: Réveille-toi! Saute du lit! Il est six heures du matin!

Jean: Oh! Laisse-moi dormir, le sommeil du matin est si doux! (mimică).

Nicolas: Alors, tu ne te lèves pas?

Jean: Si, si, je me lève! Je me frotte un peu les yeux et je vais dans la salle de bain.

Nicolas: Bravo! Moi, je passe déja ma chemise et mon pantalon, je chasse mes souliers et je mets mon veston.

Maman: Dépêchez-vous, mes enfants! Le petit déjeuner est prêts. Venez à table!

Nicolas: Nous venons! Mais, qu'est-ce que nous mangeons?

Maman: Mais, du café au lait avec du pain, du beurre et de la confiture.

Jean: Merci, maman! Nous prenons maintenant nos serviettes et nous allons à l'école!

Nicolas: Au revoir, maman! Au revoir!

Pentru însuflețirea acestui dialog am folosit trei figurine, reprezentînd cele trei personaje ale dialogului, apoi, reprezentînd o masă, un scaun, o ceașcă de cafea, un deșteptător, pîine, zahăr etc. Urmînd indicațiile metodice arătate mai sus, elevii au ajuns la faza de a repeta dialogul, de a-l înțelege și de a-l reproduce cu intonația specifică limbii franceze.

Automatizarea și fixarea cuvintelor noi și a structurii gramaticale sînt necesare pentru a da posibilitatea elevilor să le folosească liber în alte situații. Pentru aceasta, am plecat întotdeauna de la exerciții structurale. Iată cîteva exemple din cele folosite la lecție :

Que le sommeil du matin est bon	vent
Que le vent du matin est bon	café
Que le café du matin est bon	air
Que l'air du matin est bon	

Acesta este un exercițiu structural de substituire fără acord, cu o singură intrare, care dă posibilitatea elevilor să automatizeze structura franceză de tipul „Que le sommeil du matin est bon", care se traduce : Cît de bun este somnul de dimineață", și să deprindă folosirea ei corectă.

Un alt exercițiu structural vizează însușirea răspunsurilor cu „si", la întrebările negative, de tipul :

— Tu ne te leves pas ?	Si, je me leve	il
— Il ne se leve pas ?	Si, il se leve	nous
— Nous ne nous levons pas ?	Si, nous nous levons	Jean et
— Jean et Marie ne se levent pas ?	Si, ils se levent	Marie

După cum se observă, acest exercițiu de substituire cu o singură intrare, ai cărui stimuli acționează asupra întregului sistem întrebare-răspuns, cere elevilor să rezolve și problema conjugării verbului pronominal „se lever" la prezent. Unele observații asupra schimbărilor pe care le suferă acest verb în pronunțare, deocamdată, sînt necesare. Ele vor fi completate mai tîrziu, în altă oră, cu observații asupra schimbărilor ce intervin în scrierea lui.

Dar exercițiul poate fi continuat și altfel. De exemplu :

— Tu ne te leves pas ?	Si, je me leve	Se laver
— Tu ne te laves pas ?	Si, je me lave	Se promener
— Tu ne te promènes pas ?	Si, je me promène	etc.

Acest exercițiu poate fi reluat cu aceiași stimuli din coloana a III-a, dar schimbînd pronumele-subiecte, în vederea fixării compunerii verbelor din grupa întîi. De exemplu :

Vous vous levez ?	Si, nous nous levons	Se laver
Vous vous lavez ?	Si, nous nous lavons	etc.

Pentru fixarea și automatizarea structurii : Quelle heure est-il ? și răspunsul il est... heure (s), am plecat de la un exercițiu structural simplu, de întrebare-răspuns, folosind tabloul de fetru și figurine reprezentînd ceasuri ce indicau diferite ore :

Quelle heure est-il ?	Il est six heures
Quelle heure est-il ?	Il est six heures et demie.
Quelle heure est-il ?	Il est sept heures et quart.

Ceasurile se schimbă mereu pe tabloul de fetru.
Exercițiul a fost apoi amplificat, în felul următor :

Qu'est-ce que tu fais à six heures ?	A six heures, je me réveille
Qu'est-ce que tu fais à six heures et quart ?	A six heures et quart, je me leve
Qu'est-ce que tu fais à six heures et demie :	A six heures et demie, je me lave.

Pentru învățarea formelor verbului „venir" la prezent și la perfectul compus, am realizat un exercițiu structural de substituție, pornind de la o replică a dialogului și folosind pentru un termen al ei (complementul circumstanțial de loc) tabloul de fetru.

Iată replica :

Nous venons à table	Vous
Vous venez à table	il
Il vient à table	la maison (figurină pe tablou)
Il vient à la maison	je
Je viens à la maison	l'école
Je viens à la l'école	etc.

Exercițiul poate fi astfel continuat, pînă vînd verbul „venir" este binecunoscut de către elevi, atît la prezent, la perfectul compus, cît și la imperativ. Remarc că tabloul de fetru poate fi folosit foarte bine și în acest moment al lecției, după cum s-a demonstrat.

Subliniez că toate aceste exerciții au fost efectuate oral în prima oră a ciclului de trei, închinate acestei lecții. Se pot compune și alte asemenea exerciții, axîndu-se pe problemele asupra cărora este necesar să se insiste, pentru a fixa și a crea deprinderi corecte de folosire a limbii franceze. Drept temă pentru acasă, elevii au avut de compus propoziții cu cuvintele sau expresiile nou învățate. Iată cîteva exemple, culese din caietele de teme ale elevilor :

Le matin, je me lave, puis je passe ma chemise et mon pantalon. Avant de sortir, je chausse mes souliers. Mon père a mis son veston. En vacances, le sommeil est très doux. Le chocolat est doux.

În ora următoare, verificarea cunoștințelor a început prin lectura, de către elevi, a propozițiilor pe care le-au compus acasă. O parte dintre ele s-au scris și la tablă, mai ales acelea care au avut prea multe greșeli. Apoi, cu ajutorul tabloului de fetru, s-a refăcut dialogul. Elevii au fost lăsați să amplifice sau să simplifice replicile dialogului, după posibilitățile lor de exprimare și după inspirația momentului. Totul e să vorbească corect. Experimentul a dovedit că elevii sînt dornici să brodeze pe marginea celor învățate și capătă tot mai multă încredere în propriile lor cunoștințe. Acest aspect este unul din avantajele folosirii dialogului enumerate de profesorul Léopold Taillon din Canada : din punct de vedere psihologic, dialogul reduce fenomenul interferenței lingvistice cu limba maternă, ușurînd activitatea personală a elevului și creîndu-i noi deprinderi ; din punct de vedere pedagogic, dialogul s-a dovedit util, întrucît elevii, după cum arătam mai sus, capătă încredere în propriile lor forțe și încearcă să vorbească mereu limba străină pe care o învață ; în fine, din punct de vedere lingvistic, dialogul ușurează învățarea limbii vorbite, „ale cărei reguli sînt diferite și mult mai simple decît ale limbii scrise" [9].

Tot acum, în acest moment al lecției, am căutat să îndrept și unele greșeli de pronunțare ale elevilor, prin exerciții adecvate. De exemplu : *le -les* în vederea corectării pronunției lui „e" mut final : *se-ses ; me-mes ; te-tes ;* sau pentru corectarea pronunției sunetului „u" franțuzesc :
su-sous, vu-vous pu-pou fut-fou ; sau exerciții de tipul : *nous-ne vous-ne vous* etc.

S-ar părea că primele două exerciții nu sînt în concordanță cu elementele propuse de text, dar ele sînt necesare ori de cîte ori elevii noștri greșesc și este destul de binecunoscut faptul că greutățile fonetice pe care aceștia le întîmpină sînt în legătură cu sunetele „u" și „e".

---

[9] I. L. Taillon, *Présentation dialoguée versus enseignement structural*, cité par D. Girard dans „Le Français dans le monde" nr. 38/1966.

Pentru a nu ne abate de la prevederile programei noastre şcolare am considerat că în această a doua oră, dedicată aceleiaşi lecţii, elevii trebuie să înveţe a citi. Lecţia nouă, deci, a răspuns acestui scop. Elevii au făcut cunoştinţă cu noul text, ale cărui jaloane mari le-au învăţat din prezentarea dialogului. A fost momentul cînd am insistat asupra lecturii cursive, dînd atenţie intonaţiei şi muzicalităţii frazei franceze. Înţelegerea textului nu a mai constituit o problemă, astfel că traducerea a putut fi evitată, dacă nu în totalitate, cel puţin în cea mai mare parte. În fixarea cunoştinţelor, am putut insista asupra vocabularului, asupra chestionarului, prin exerciţiile prevăzute de manual. Pentru a da elevilor posibilitatea de a se chestiona ei înşişi, în scopul familiarizării cu tehnica punerii întrebărilor şi cu intonaţia lor specifică, am adoptat procedeul conversaţiei în lanţ: un elev pune o întrebare şi numeşte un altul pentru răspuns. Cel care răspunde formulează a doua întrebare, pe care o adresează altui coleg şi aşa mai departe. Tot în vederea dezvoltării vorbirii elevilor, am obţinut rezultate bune şi în legătură cu povestirea conţinutului textelor citite. Elevilor nu le-a fost prea greu să transforme dialogul în vorbire indirectă, dimpotrivă, exerciţiul i-a atras. Pentru acasă, elevii au avut de scris sau răspunsuri la întrebări. sau scurte rezumate.

În fine, ora a treia a acestui ciclu de lecţii am afectat-o problemei de gramatică, în cazul lecţiei *Nicolas et Jean font leur toilette* conjugarea verbului „venir" la prezent şi la perfectul compus. Elevii au cunoscut această conjugare din dialogul prezentat în prima oră şi din exerciţiile structurale orale efectuate în clasă. În această oră, a fost necesar ca elevii să cunoască şi formele scrise ale acestui verb. Plecînd de la exemplele oferite de manual şi completate cu altele obţinute de la elevi, pe tablă a apărut conjugarea verbului „venir" în propoziţii, la prezent şi la perfectul compus. După forma afirmativă pe care elevii o aveau în faţa ochilor, s-a putut ajunge uşor, prin exerciţii structurale de substituire, la mecanizarea şi fixarea formelor interogativă şi negativă. Exerciţiile din manual au întărit cunoştinţele elevilor. Cu alte cuvinte, teoria a fost mult redusă, elevii trebuind să-şi însuşească noţiunile gramaticale mai mult prin exerciţii şi prin folosirea lor în practică, în vorbire.

Cu acestea, ciclul celor trei ore pentru o singură lecţie este încheiat. Un altul poate începe.

Am încercat să demonstrez că metoda dialogului poate fi folosită şi la noi, adaptată, după cum am arătat, condiţiilor programelor şi manualelor noastre. Nu trebuie, însă. să exagerăm. Dialogul este util atunci cînd îndeplineşte toate condiţiile stabilite de metodică. Ar fi greu să ne imaginăm că toate textele manualului clasei a VI-a pot fi transformate în dialoguri. De aceea texte narative prin esenţă, ca *Perette et le pot au lait*, sau *Un animal teribil*, vor trebui prezentate elevilor prin povestire. Dialogul are de altfel şi unele dezavantaje, semnalate deja în lucrările de specialitate. Pentru folosirea dialogului este necesară îndeplinirea unor cerinţe: facultatea de a manipula structuri sintactice şi morfologice complexe pentru o exprimare corectă; stăpînirea unui vocabular suficient; pronunţare care să ţină seamă de toate opoziţiile fonologice esenţiale eficacităţii comunicării; o viteză normală de vorbire; înţelegerea locuitorilor francezi ce se exprimă în ritm normal; o ortografie corectă [10].

Consider că tocmai îmbinarea metodei dialogului cu cititul şi scrisul, într-un sistem unitar şi bine pus la punct poate remedia aceste neajunsuri. De altfel, Denis Girard în articolul citat, pledează şi el pentru o îmbinare a teoriilor lingvistice şi psihopedagogice, în vederea însuşirii corecte a limbii, la care ar trebui să se adauge munca în laboratorul de limbă şi chiar unele forme ale programării.

---

[10] D. Girard, *Pour ou contre le dialogue ?*, „Le français dans le monde" nr. 38/1966.

Orientarea profesională în Iugoslavia

MIHAI GHIVIRIGĂ,
VALENTINA FILIPESCU

Fără intenţia de a face un istoric al orientării profesionale în Iugoslavia, trebuie să menţionăm că primele preocupări în această direcţie au apărut în anul 1929, intensificîndu-se în anii următori, o dată cu înfiinţarea centrelor de orientare profesională din Belgrad, Zagreb (1931) şi Liubliana (1938). Totuşi, acestea au fost acţiuni izolate. Despre o orientare profesională sistematică şi masivă nu poate fi vorba decît în condiţiile economiei şi culturii socialiste. Începuturile acestei noi perioade sînt situate între anii 1952—1956, cînd s-au pus bazele actualei organizări a orientării profesionale.

Importanţa care i se acordă în prezent acestei probleme se vede şi din faptul că este consacrată de mai multe legi: legea fundamentală asupra relaţiilor de muncă, legea generală a învăţămîntului, legea fundamentală a organizării şi finanţării plasării în producţie, hotărîrea Adunării federale asupra formării cadrelor tehnice ş.a.

Ca şi la noi (şi în multe alte ţări, de altfel), în Iugoslavia, orientarea profesională este considerată *un proces educativ îndelungat*, în care se cunosc şi se dezvoltă posibilităţile copiilor şi tinerilor (interese şi aptitudini profesionale). Orientarea profesională presupune o bună informare — ca mijloc de educaţie profesională — şi anume cunoaşterea nevoilor sociale de cadre, a cerinţelor diferitelor profesiuni şi a posibilităţilor de calificare profesională. În ceea ce priveşte mijloacele de psihodiagnoză, prezintă interes faptul că — pe lîngă anchete, interviuri, convorbiri etc. — se folosesc pe scară largă testele (de cunoştinţe, de inteligenţă, de aptitudini etc.), cărora li se acordă mult credit.

Orientarea profesională se realizează pe două planuri: *în şcoli* şi în *instituţiile specializate* (de tipul oficiilor de orientare profesională). Cele două planuri se întrepătrund, existînd o strînsă colaborare între şcoli şi instituţiile specializate.

I. Rolul şcolii în orientarea profesională a tineretului.

Şcoala are sarcina să cultive interese şi aptitudini la elevi — prin *procesul de învăţămînt* şi diferite *activităţi specifice* — ajutîndu-i pe elevi să facă cea mai potrivită alegere.

1. *Predarea obiectelor de învăţămînt* este considerată un mijloc important (dar indirect) de orientare profesională. El creează premise pentru dezvoltarea aptitudinilor în cadrul unor activităţi specifice (în afara orelor de curs).

În procesul de învăţămînt, cea mai mare importanţă se acordă activităţilor din cadrul educaţiei politehnice: cursul de „bazele producţiei", care se predă în liceu, lucrările practice din ateliere şi perioadele de practică continuă în producţie.

Mijlocul de bază în realizarea orientării profesionale în şcoală îl constituie însă *cercurile*, care dau posibilitatea să se cultive, în mod diferenţiat, interesele şi aptitudinile elevilor. Lucrul este explicabil, dacă ne gîndim la importanţa care se dă educaţiei independenţei elevilor şi „autoorientării" lor profesionale. Aproape toţi elevii din şcoala de 8 ani şi din liceu activează în unul sau două cercuri, avînd de ales dintr-un număr mare de cercuri pe obiecte, tehnice, artistice, sportive etc. Ele sînt conduse de profesori, care sînt plătiţi suplimentar pentru această muncă (activitatea

de cerc nu intră în norma didactică). Frecvența activităților de cerc depinde de specificul cercului : cercurile practice (pentru care nu se cere nici un fel de pregătire acasă) țin ședințele de 1—2 ori pe săptămînă (cîte 1—2 ore) ; cercurile pe obiecte își programează activitățile mai rar, o dată sau de două ori pe lună, pentru ca elevii să aibă timp să-și pregătească lucrările pe care le prezintă.

Nu există ore speciale în planul de învățămînt pentru orientarea profesională a elevilor, dar se fac diferite informări în timpul lor liber. Așa cum e și firesc, munca de informare profesională — pe care o desfășoară psihologul școlar și diriginții, direct sau cu ajutorul specialiștilor din producție — este mai intensă în clasele de absolvire.

O anchetă amănunțită se face la începutul clasei a VIII-a (sub îndrumarea oficiilor de orientare profesională), pentru a cunoaște opțiunile elevilor, dificultățile întîmpinate și problemele pe care și le pun.

2. *Metodele folosite în afara procesului de învățămînt* sînt metodele clasice, cunoscute și aplicate, în măsuri diferite, la noi și în alte țări : conferințele, filmele, convorbirile cu specialiștii, vizitele în întreprinderi etc. Ceea ce este interesant de semnalat *este amploarea care se dă folosirii acestor metode*, organizîndu-se un număr impresionant de conferințe, vizite, vizionări de filme etc.

Propaganda și informarea profesională beneficiază de numeroase materiale : în prezent, există 26 filme și peste 100 diafilme speciale de orientare profesională, două volume cu 60 monografii profesionale (pentru profesiunile din agricultură și din sectorul de deservire publică), 90 pliante cu fotografii și texte explicative în legătură cu 90 profesiuni (în afară de panourile și albumele pe care le alcătuiesc școlile), diferite broșuri de îndrumare etc. Toate aceste materiale documentare se pot procura de către școli de la oficiile de orientare profesională (contra cost sau cu împrumut *).

Există și o revistă specială de orientare profesională — „Omul și profesiunea" —, care apare de 10 ani și este editată de Federația iugoslavă a asociațiilor de orientare profesională. De altfel, literatura pedagogică în acest domeniu este mult mai bogată : între anii 1957—1965 s-au editat 300 cărți și broșuri, 173.000 afișe propagandistice ș. a.

De o atenție specială se bucură și *expozițiile de orientare profesională* (organizate cu ajutorul întreprinderilor), care prezintă diferite școli tehnice și profesiuni, prin fotografii, desene, scheme, diagrame etc. și specificul procesului de muncă din aceste profesiuni. În sfîrșit, trebuie să amintim și de așa-zisele „Luni ale orientării profesionale" — perioade de activitate organizate de Federația asociațiilor de orientare profesională —, în care se urmărește coordonarea și intensificarea acțiunii tuturor factorilor orientării profesionale.

3. Un rol foarte important în munca practică de orientare profesională îl are *psihologul școlar*, care însă nu se ocupă numai de orientarea profesională. El are și alte sarcini, cărora le acordă chiar mai multă importanță : adaptarea copiilor la viața școlară, asistența psihologică a unor copii cu tulburări de comportament, depistarea copiilor cu dificultăți la învățătură și a celor cu diferite deficiențe, analiza cauzelor eșecurilor școlare etc. Prin aceasta, el contribuie la succesul procesului de învățămînt din școală. Pentru orientarea profesională, principalele sarcini ale psihologului școlar sînt : colaborează cu profesorii la cunoașterea elevilor, apreciind concordanța dintre dorințe și posibilități (în mod direct, psihologul participă la cunoașterea elevilor prin aplicarea testelor, unele examene de laborator, convorbiri cu elevii și părinții etc.) ; soluționează, împreună cu medicul, unele cazuri mai dificile, stabilind contraindicațiile medicale și intelectuale pentru anumite profesiuni ; contribuie la informarea profesională a elevilor și părinților și îi îndrumează pe profesori în munca practică de orientare profesională (prin conferințe, consultații etc.). Se apreciază însă că, și în Iugoslavia, numărul psihologilor școlari este insuficient : din cele 150 școli din Belgrad, numai 32 au psihologi școlari. Interesant este și faptul că psihologii școlari au o normă mai mare decît profesorii — profesorii au 20—22 ore pe săptămînă, iar psihologul școlar are 30 ore —, apreciindu-se că munca unui profesor este mai grea, deoarece are de pregătit lecții și de corectat lucrări ale elevilor. Psihologii școlari se recrutează prin concurs dintre absolvenții facultăților de psihologie și pedagogie, fiind preferați psihologii specializați în psihologia muncii. În facultate, nu se face un curs special de orientare profesională, studenții fac doar o lună de practică într-un oficiu de

* Datele menționate de noi sînt publicate și în broșura *L'orientation professionnelle en Yugoslavie*, Beograd, 1966.

orientare profesională sau pe lîngă un psiholog şcolar cu experienţă. Specializarea în orientarea profesională se face ulterior, prin cursuri postuniversitare (aşa-zisele seminarii de orientare profesională, cu durata de 2—3 luni, organizate de institutele republicane de plasare).

Pentru a încheia prezentarea rolului şcolii în orientarea profesională, trebuie să amintim că în majoritatea şcolilor funcţionează *comisii de orientare profesională*, din care fac parte diriginţii ultimelor clase, reprezentanţi ai întreprinderilor şi ai părinţilor. Totuşi, după părerea specialiştilor iugoslavi, şcoala nu poate face totul pentru orientarea profesională a elevilor (chiar atunci cînd există şi psiholog şcolar), deoarece şcoala nu posedă suficiente date în legătură cu profilul şi cerinţele profesiunilor, numărul locurilor de muncă disponibile, posibilităţile de calificare etc. De aceea, munca şcolii este completată, continuată şi întotdeauna îndrumată de instituţiile specializate de orientare profesională, care funcţionează în afara şcolii.

II. Serviciile specializate de orientare profesională nu sînt unităţi independente, ci funcţionează în cadrul *instituţiilor de plasare în muncă*. Asemenea instituţii există la nivelul oraşelor, republicilor şi federaţiei iugoslave.

1. În fiecare oraş, există cîte un *oficiu de plasare*, care are şi o *secţie de orientare profesională*. Rolul acestor oficii este foarte complex, urmărind *orientarea, selecţia, calificarea profesională şi plasarea în producţie*. Aici vin două categorii de solicitanţi: elevi sau absolvenţi ai şcolii generale şi liceului, cu care specialiştii oficiului fac o muncă de orientare profesională; adulţi, care vin să caute un serviciu şi cu care se face selecţia profesională. De regulă, un oficiu de plasare este organizat în 5 secţii mai importante, corespunzătoare principalelor sarcini pe care le are oficiul: secţia pentru evidenţa persoanelor care nu-s încadrate în muncă; secţia de evidenţă a locurilor disponibile de muncă; secţia de orientare profesională (care foloseşte datele furnizate de primele două secţii); secţia de calificare a muncitorilor în vederea repartizării în producţie; secţia de plasare în muncă. Mai există şi o secţie administrativă; la unele oficii există şi o secţie pentru „dreptul muncii".

În *secţia de orientare profesională* lucrează în mod obişnuit următorul personal: doi psihologi, doi pedagogi, doi medici specialişti în orientarea profesională, o asistentă socială şi o soră medicală, care lucrează întotdeauna în echipă. Secţia de orientare profesională are ca principale sarcini: să rezolve „cazurile-problemă" trimise de şcoli, prin diferite examene psihologice şi medicale; să asigure informarea profesională a celor interesaţi (elevi sau adulţi), dînd consultaţii, organizînd conferinţe şi furnizînd material documentar; să efectueze examene psihologice şi medicale pentru adulţi, în cadrul orientării şi selecţiei lor profesionale; să contribuie la organizarea „seminariilor" şi „stagiilor" pentru pregătirea specialiştilor în orientarea profesională.

Orice oficiu de orientare profesională bine dotat cuprinde un cabinet medical (pentru diferite analize funcţionale) şi un laborator de psihologie. Pe lîngă oficii, funcţionează *comisii de orientare profesională*, formate din reprezentanţii întreprinderilor interesate, care au sarcina să organizeze colaborarea dintre întreprinderi şi oficiul care le deserveşte. E de reţinut faptul că finanţarea oficiilor de plasare (şi orientare profesională) se face de către întreprinderi, care reţin o anumită cotizaţie din salariul fiecărui muncitor. Marile întreprinderi îşi organizează singure centre medicale şi cabinete de psihologie industrială, folosesc metode ştiinţifice de organizare a muncii, îşi creează centre de calificare profesională, se preocupă de adaptarea noilor angajaţi la locul de muncă.

2. A doua instituţie specializată pentru orientare profesională este *Institutul republican de plasare* (Republik zavod za zaposlejavanje), instanţă superioară, care are sarcina să coordoneze munca tuturor oficiilor orăşeneşti din republică (există, deci, 6 institute de acest fel, cîte unul în fiecare republică). Institutul republican ajută oficiile orăşeneşti prin: procurarea materialelor documentare (lucrări de specialitate, metodici, teste etc.); cercetarea şi îmbunătăţirea metodelor de muncă ale oficiilor (metodica diagnozei psihice şi medicale, adunarea datelor economice etc.); organizarea schimburilor de experienţă între specialişti; propaganda pentru orientarea profesională în rîndul părinţilor şi al marelui public etc.

Trebuie să precizăm că testele care se folosesc nu se elaborează numai de institutele republicane, ci şi de marile centre de orientare profesională (din Belgrad, Zagreb şi Liubliana), de specialiştii din şcoli şi de colectivele unor institute de cercetare. În plus, se achiziţionează teste şi din străinătate, care se verifică şi se adaptează de specialiştii iugoslavi.

La fiecare Institut republican de plasare lucrează pentru orientarea profesională o echipă de specialişti, formată din psihologi, pedagogi şi medici. Ei sînt ajutaţi — în ultimii trei ani — de două comisii consultative, cu specialişti dinafara institutului: o comisie de psihologie şi o comisie pentru medicina orientării profesionale. *Comisia de psihologie* de la Institutul de plasare al Republicii Serbia, de pildă, a elaborat un program de cercetare ştiinţifică în legătură cu *consultaţia şi selecţia profesională*. S-a programat, astfel, pe lîngă cercetarea aptitudinilor intelectuale — începută mai de mult — şi studierea experimentală a aptitudinilor psiho-motrice şi a trăsăturilor de caracter. Rezultatele acestora vor permite să se facă o analiză mai profundă a profesiunilor, necesară în aprecierea opţiunilor profesionale ale tinerilor. Aceeaşi comisie a elaborat şi programul pregătirii psihologilor de orientare profesională (prin seminarii de specialitate).

Comisia pentru medicina orientării profesionale urmăreşte să rezolve problemele medicale ale orientării profesionale şi, în primul rînd, să stabilească cerinţele medicale ale profesiunilor şi metodica investigării lor.

3. Pentru coordonarea muncii de plasare şi orientare profesională în toată ţara există *Biroul federal de plasare în muncă*, cu sarcini şi o schemă organizatorică similare cu cele ale institutelor republicane (de care este finanţat). El dă directivele generale şi îndrumează munca celor 6 institute republicane, fiind ajutat — ca şi institutele republicane — de două comisii consultative de specialişti (una de psihologie şi alta de medicină a orientării profesionale). Institutele republicane şi Biroul federal de plasare sînt adevărate centre metodologice pentru orientarea profesională, elaborînd lucrări de îndrumare şi materialele necesare în examenele psihologice şi medicale.

4. În sfîrşit, există *asociaţii de orientare profesională* pe oraşe, pe republici şi pe ţară, din care fac parte toate persoanele care se preocupă de realizarea orientării profesionale.

Asociaţia pe ţară — *Federaţia iugoslavă a asociaţiilor de orientare profesională* — a fost creată în anul 1965, în locul vechii *Asociaţii de orientare profesională*, care fusese înfiinţată în anul 1955. Ea reuneşte — într-un comitet executiv — pe reprezentanţii asociaţiilor de orientare profesională din cele 6 republici ale Iugoslaviei. Întreaga Federaţie numără peste 6 000 de membri (profesori, ingineri, economişti, medici, psihologi, pedagogi, asistente sociale etc.) şi este afiliată la Asociaţia internaţională de orientare profesională. Sarcinile Federaţiei sînt: să popularizeze acţiunile de orientare profesională; să colaboreze cu diferite organizaţii la informarea profesională a tineretului şi adulţilor şi la educarea lor în vederea alegerii profesiunii; să stimuleze introducerea metodelor moderne în orientarea profesională; să îmbunătăţească pregătirea profesională a membrilor ei; să strîngă legăturile cu asociaţiile similare din alte ţări; să editeze lucrări de propagandă etc. Pentru îndeplinirea acestor sarcini, Federaţia are mai multe comisii specializate: de editură, de traduceri, de relaţii internaţionale etc.

În Iugoslavia, orientarea profesională a făcut progrese mari în ultimii ani. Ansamblul instituţiilor specializate completează eficace activitatea şcolii, formînd un sistem modern de orientare profesională, în continuă dezvoltare.

Simpozionul național de pedagogie cu tema Perspectivele școlii și ale educației în societatea socialistă

REA-SILVIA BĂRBULEANU
MEDEEA-GEORGETA BUNESCU

Între 31 mai și 1 iunie 1968 s-au desfășurat la Iași lucrările simpozionului național de pedagogie, organizat de Academia Republicii Socialiste România — Filiala Iași — și de Filiala din Iași a Institutului de științe pedagogice. Au participat numeroși reprezentanți ai științei pedagogice românești din învățămîntul universitar și de cultură generală și cercetători științifici.

Eveniment de importanță deosebită, simpozionul a constituit un prilej de confruntare deschisă a opiniilor și a permis schițarea principalelor direcții spre care trebuie să se îndrepte cercetarea pedagogică în viitor.

Lucrările simpozionului au fost deschise de prof. dr. docent P. Jitaru, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România.

În cuvintele de salut adresate din partea Academiei Republicii Socialiste România de prof. dr. docent Șt. Bîrsănescu și de conf. dr. G. Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, s-au precizat locul și rolul pedagogiei în contextul general al științelor care se ocupă cu formarea personalității, accentuîndu-se în special caracterul prospectiv anticipativ al cercetărilor pedagogice, care trebuie să devanseze practica școlară și să reflecteze cutezător și competent la viitorul școlii noastre.

Programul simpozionului a cuprins un număr de 15 comunicări al căror conținut a fost axat pe problemele privitoare la perspectivele de dezvoltare ale școlii și educației din țara noastră.

Tematica simpozionului poate fi grupată, așa cum a arătat prof. Șt. Bîrsănescu, în cuvîntul de deschidere, în cîteva mari categorii. O primă categorie cuprinde comunicările care tratează probleme de **pedagogie generală**, ca de exemplu *Pedagogia de mîine a societății noastre*, prezentată de Șt. Bîrsănescu, membru corespondent al Academiei, P. Popescu și T. Popescu, cercetători științifici ai Filialei Iași a Institutului de științe pedagogice.

Pornind de la cerințele societății noastre socialiste față de școală, cerințe desprinse din documentele Congresului al IX-lea al P.C.R., din lucrările Plenarei din aprilie 1968 a C.C. al P.C.R. și din Legea învățămîntului din Republica Socialistă România, autorii au încercat să întrevadă configurația, structura și sarcinile pedagogiei de mîine, pedagogie care se va constitui în societatea noastră într-un viitor nu prea îndepărtat. După părerea autorilor, „pedagogia de mîine" își va lărgi aria preocupărilor și se va transforma dintr-o știință a educației copilului, într-o știință a educației omului, o știință a educației permanente, devenind cît mai precisă, formată din noțiuni, teorii științifice, legi și principii.

În aceeași categorie se înscrie și comunicarea *Știința și școala de mîine*, prezentată de prof. R. Dăscălescu, care — analizînd relația dintre știință și școală —

a arătat că școala de mîine se va dezvolta continuu prin punerea de acord a conținutului obiectelor de învățămînt cu noile cuceriri ale științei, care vor fi selecționate, sistematizate și centrate în jurul unor idei fundamentale. Asimilînd în mod critic experiența mondială, școala de mîine, a subliniat autorul trebuie să însumeze, la modul cel mai reprezentativ tradiții și acumulări izvorîte din particularitățile dezvoltării social-economice proprii.

O a doua categorie au format-o lucrările cu teme de **pedagogie filozofică**: *Concepții istorice privind relația dintre tehnică și personalitatea umană* (conf. dr. E. Stere) și *Un umanism tehnic?* (V. Filipescu și E. Dimitriu — cercetători științifici). Referindu-se la faptul că știința și tehnica au o pondere din ce în ce mai mare asupra dezvoltării lumii contemporane, autorii au arătat că educația de mîine trebuie să asigure omului o formație multilaterală astfel încît el să poată stăpîni tehnica și în același timp să se elibereze de cătușele specializării tehnice înguste.

La simpozion au fost prezentate și lucrări cu teme de **psihologie pedagogică**: *Psihologia în întîmpinarea educației de mîine* (conf. dr. A. Tucicov-Bogdan), în care se tratează aportul psihologiei moderne la formarea unei concepții științifice despre școala și educația societății socialiste de mîine. Comunicarea a stîrnit interes prin analiza făcută de autoare celor trei direcții principale prin care se realizează acest aport: metodologică, de fundamentare teoretică a noii educații și de elaborare a unei strategii educative corespunzătoare, practice.

În comunicarea *Probleme de asistență psihopedagogică în școală* (dr. A. Cosmovici, I. Holban și dr. I. Străchinaru) s-a argumentat necesitatea și rolul psihopedagogului școlar în școala viitorului.

Diferitele aspecte ale **educației** personalității societății de mîine au fost prezentate în comunicările: *Educația de mîine și problema angajării* (dr. S. Cernichievici), *Premisele conduitei socialiste la adolescenți* (prof. dr. docent A. Chircev, prof. dr. D. Salade), *Probleme de educație morală în școala de mîine* (lectori I. Roman, L. Stoica), *Orientarea profesională în perspectiva școlii viitorului* (prof. dr. D. Salade și R. Ciurea), *Principiul istoric și educația viitorului* (I. Orghidan).

În grupa temelor de **didactică** s-au înscris comunicările: *Perspective noi în ridicarea eficienței procesului de învățămînt*, susținută de prof. dr. docent N. Apostolescu, *Programare și creativitate în procesul de învățămînt*, de prof. dr. docent I. Berca și *Perspectivele instruirii programate*, de conf. univ. V. Bunescu.

Conținutul acestor comunicări a fost axat pe o problemă esențială a didacticii moderne și anume sporirea eficienței de perspectivă a procesului de învățămînt.

Subliniind ideea că în viitor trebuie să se dea o atenție sporită aspectului formativ al procesului de învățămînt, prof. dr. docent N. Apostolescu a arătat că cercetările de didactică trebuie să se îndrepte spre găsirea unor noi modalități de transmitere a cunoștințelor: algoritmizarea, modelarea, problematizarea, programarea etc.

Rolul deosebit de important pe care-l are instruirea programată în dezvoltarea uneia din cele mai importante calități ale gîndirii — creativitatea — a fost tratat de prof. dr. doc. I. Berca în comunicarea sa.

Ideea instruirii programate în dezvoltarea gîndirii elevilor a fost abordată în comunicarea susținută de conf. V. Bunescu. Pornind de la rezultatele obținute de cercetările întreprinse în această direcție, în țară și peste hotare, cercetări care au demonstrat că instruirea programată reduce timpul de asimilare a aceluiași volum de cunoștințe, mărește trăinicia și operativitatea lor în situații variate, autorul a schițat perspectivele folosirii instruirii programate. Pentru ca instruirea programată să ducă la creșterea eficienței laturii instructiv-formative a procesului de învățămînt,

autorul a arătat că este necesară o aprofundată cunoaștere a modalităților de îmbinare a instruirii programate cu metodele clasice.

Comunicările au fost urmate de discuții în care au fost dezbătute probleme legate de perspectivele școlii și pedagogiei românești.

În cuvîntul de închidere, prof. dr. docent Șt. Bîrsănescu. mulțumind participanților pentru contribuția lor la lucrările acestei consfătuiri, a subliniat importanța simpozionului în dezvoltarea cercetărilor de pedagogie din țara noastră. Referindu-se la conținutul comunicărilor, la nivelul discuțiilor, la schimbul de opinii asupra celor mai importante probleme care frămîntă pedagogii din țara noastră, prof. Șt. Bîrsănescu a arătat că există condiții pentru crearea unei societăți a pedagogilor din România.

Pentru o școală nouă — profesori noi

(Pe marginea Colocviului național francez de la Amiens)

ȘTEFAN COSTEA

În Franța, la Amiens, a avut loc — în luna martie a. c. — una din manifestările științifice prestigioase în domeniul educației, organizată de Asociația franceză de studii pentru expansiunea cercetării științifice, sub auspiciile Centrului universitar al Picardiei, cu tema *Pentru o școală nouă, formarea personalului didactic și cercetarea științifică în domeniul educației.* Ideea de la care s-a pornit la inițierea acestei acțiuni a fost următoarea: care sînt în fond problemele și care este situația învățămîntului într-o societate caracterizată printre altele, prin necesitatea ca fiecare membru al ei să fie în realitate un „școlar permanent" și în care, ca o consecință firească, pregătirea inițială a copiilor și tinerilor trebuie concepută altfel decît a fost concepută și realizată în trecut.

Pregătirile și discuțiile inițiale, axate cu precădere asupra unei probleme de strictă specialitate — formarea cadrelor didactice în prezent și în perspectivă — au cîștigat în amploare și s-au modificat ca orientare, ajungînd să abordeze asemenea probleme cardinale în domeniul educației, ca: obiectivele și finalitățile învățămîntului, conținutul esențial al acestuia, locul și rolul personalului didactic în școală și în afara acesteia, îndrumarea și desfășurarea procesului educațional, principii și modalități de organizare a cercetării științifice în domeniul educației.

Dintre „ideile forță", după expresia unuia din comentatorii rezultatelor acestei reuniuni științifice, care au dominat dezbaterile și asupra cărora s-a ajuns la un acord relativ general, pot fi menționate următoarele:

În lumea contemporană, în lumina necesităților actuale și viitoare ce decurg din evoluția rapidă a structurilor și a conținuturilor proceselor sociale, este necesar să se considere ca unul din obiectivele principale ale învățămîntului dezvoltarea la copil a capacității de continuă adaptare, la o lume în continuă mișcare. În acest sens, copilul trebuie să învețe și să deprindă modalitățile cele mai adecvate de informare, să știe să comunice cu alții, să poată participa la activitatea și viața comună, să fie mult mai activ decît pînă în prezent, să fie curios, adaptabil, autonom etc. Toate acestea trebuie să conducă la modelarea unei personalități puternice, capabile să realizeze o sinteză coerentă, care să înglobeze toate informațiile necesare vieții sale ca membru al societății și ca cetățean al unei patrii și care să fie capabil să domine condiționările economice care ar putea să-l aservească.

Un asemenea mod de a concepe global educația nu mai este compatibil cu o școală și cu un proces de învățămînt exclusiv intelectual, conceput organizat și desfășurat în spirit enciclopedic, mozaicat. Este necesară concentrarea eforturilor înspre dezvoltarea concordantă și armonioasă a tuturor elementelor fundamentale ale personalității. Se impune, de aceea, o reconsiderare adîncă a conținutului învățămîntului, în vederea înlăturării închistărilor perimate ce continuă să se manifeste în acest domeniu și adaptării lui la caracteristicile majore, esențiale, ale disciplinelor științifice contemporane și la spiritul științific contemporan.

O cerință inevitabilă în vasta operă de renovare a școlii o constituie asigurarea unui mai pronunțat caracter suplu metodelor de învățămînt, în așa fel încît sistemul de metode ce vor fi folosite în viitor să permită în egală măsură munca în echipă, ca și eforturile personale de explorare a cunoștințelor dobîndite.

În viața socială, materială și spirituală, contemporană și viitoare, învățămîntul trebuie să înceteze a fi mai mult „martor al timpului său", dependent și subordonat condiționărilor sociale, și să devină un „animator". Școala trebuie să contribuie într-o mult mai mare măsură decît pînă în prezent la „modelarea" societății, la proiectarea personalității sociale, imprimîndu-și adînc amprenta ei în felul de a fi, în modul de a simți și de a acționa al societății în care ea funcționează. În acest context educația artistică a elevilor va dobîndi un loc și un rol proeminent, începînd de a mai fi considerată și practicată doar ca un „lux" permis unui număr restrîns de privilegiați.

Într-o lumină nouă se cer reconsiderate structurile școlare, în vederea eliminării rigidităților care continuă să existe în organizarea și funcționarea unităților școlare, sporindu-se cu hotărîre autonomia unităților școlare. Aceste instituții trebuie privite așa cum sînt ele, ca realități sociale vii, microsocietăți ale populației infantile, cu fizionomii proprii foarte diverse, multiplu condiționate, care nu pot fi încadrate, fără înăbușirea efortului lor creator, în reglementări administrative generale. Acest nou punct de vedere impune o analiză serioasă a rolului și valorii actualelor sisteme de notare și clasificare a elevilor, a examenelor și a celorlalte probe la care sînt supuși copiii și tinerii, într-o lungă și importantă etapă din viața lor. O mai mare atenție este necesar să se acorde întregii atmosfere psihosociologice în care funcționează școlile, relațiilor reciproce, cu mediul social ambiant.

Toate aceste modificări de optică și de orientare asupra marilor probleme ale școlii ar rămîne sterile fără adaptarea corespunzătoare a întregului sistem de pregătire și funcționare a personalului didactic. Un deziderat unanim acceptat a fost acela al lichidării actualei împărțiri a corpului didactic în categorii inferioare și superioare, din care rezultă izolări și disensiuni nefavorabile progresului de ansamblu al școlii. Un statut comun și o pregătire în institute de același grad ar constitui remedii radicale ale acestei situații.

Conținutul pregătirii tuturor cadrelor didactice trebuie să fie stabilit pe două coordonate principale: o *pregătire inițială* „fundamentală" și „profesională" în același timp, și *perfecționarea permanentă* a acestei pregătiri, integrată ca una din obligațile de serviciu majore ale cadrelor didactice.

Se consideră că la obținerea rezultatelor scontate în toate problemele precedente, o contribuție substanțială este datoare să aducă cercetarea științifică în materie de educație. De aceea, se precizează ca aceasta să nu fie concepută îngust, ca cercetare exclusiv „pedagogică", ci ca o cercetare fundamentală și cu implicații pedagogice, psihologice, sociologice, care să fie coerent organizată și în care să fie antrenate, într-o strînsă cooperare, persoane și formații, funcții și preocupări diverse. Aceasta presupune organizarea judicioasă a unui mult mai mare număr de institute de cercetare pe lîngă universități și elaborarea unor reguli comune și precise de acțiune, cărora să li se supună toți cei angajați în această operă socială și culturală.

Reflecţii asupra unor lucrări privind ridicarea eficienţei învăţămîntului în clasele I—IV*

Studiile publicate în volumele *Modernizarea învăţămîntului la clasele I—IV* şi *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV* trezesc un interes deosebit atît prin conţinut, cît şi prin titlurile cărţilor ce îndeamnă imediat la o lectură atentă. Ne vom referi numai la unele dintre studii care vizează, în parte, obiective asemănătoare.

Primul studiu din *Modernizarea învăţămîntului la clasele I—IV*, semnat de prof. dr. docent Stanciu Stoian, tratează controversata problemă a predării pe obiecte la clasele mici. Cu argumente de ordin pedagogic şi psihologic se demonstrează posibilitatea şi necesitatea predării pe obiecte la clasele mici în vederea asigurării unui sistem unitar instructiv-educativ în şcoala generală.

Se preconizează predarea pe obiecte începînd cu clasa a III-a. Concluziile sînt bazate pe rezultatele experimentului care au dovedit „un lucru de mare preţ: superioritatea sistemului de predare pe obiecte, cu specialişti la clasele mici, eficienţa cantitativă şi calitativă a procesului instructiv" (p. 21). Se apreciază că experimentul a dovedit valabilitatea ipotezelor iar direcţiile de cercetare pot fi orientate spre alte obiective cum ar fi: pregătirea cadrelor, modul concret de organizare etc.

Se pare însă că în privinţa rezultatelor experimentului există unele neconcordanţe de păreri. În studiul *Aspecte pedagogice ale sistemului de predare cu profesori de specialitate la clasele I—IV* (autor conf. univ. Traian Pop), publicat în cartea *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*, se afirmă: „sistemul de predare pe catedre, cu profesori specializaţi la cl. I—IV, are o eficienţă pedagogică constatabilă abia începînd cu clasa a IV-a, în clasele I—III el este inferior atît sistemului mixt... cît şi celui tradiţional" (p. 35)... „urmînd ca predarea completă cu profesori specialişti să înceapă cu clasa a IV-a" (p. 36).

După părerea noastră, experimentele au demonstrat ceea ce era cunoscut: a) predarea unor discipline care cer aptitudini speciale (muzică, desen) este mai eficientă în cazul predării cu specialişti; b) eficienţa creşte dacă o persoană (învăţător sau profesor) predă o singură disciplină; c) pragul trecerii de la clasa a IV-a cu un singur învăţător, la clasa a V-a cu mai mulţi profesori, se diminuează dacă se lucrează cu mai mulţi profesori de la clase mai mici. (Unele observaţii arată că este vorba mai mult de o mutare a dificultăţilor).

---

* *Modernizarea învăţămîntului la clasele I—IV* (sub redacţia prof. dr. docent Stanciu Stoian şi conf. dr. Paul Popescu-Neveanu) şi *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV* (sub redacţia conf. univ. Traian Pop), E.D.P., Bucureşti 1968.

Experimentul nu și-a propus să demonstreze, după părerea noastră, ceea ce trebuia demonstrat și anume: a) procesul de cunoaștere a naturii și societății (mediului înconjurător) de către copii începe cu tipizări mari puțin diferențiate; inhibiția de diferențiere are loc în procesul cunoașterii globale; acest proces se realizează mai bine de către o singură persoană (realizarea mai bună a corelației între cunoștințe realizată de către învățător este remarcată în studiile publicate în lucrarea *Sistemul experimental de predare cu profesori în clasele I—IV*; b) cum trebuie să se pregătească cadrele necesare predării pe obiecte la clasele mici; c) care sînt posibilitățile reale de organizare a predării pe obiecte în condițiile în care, în multe cazuri, se lucrează simultan.

Comparînd concluziile acestei largi investigații cuprinse în cele două studii, considerăm că cele la care au ajuns autorii în *Sistemul experimental*... sînt mai aproape de cerințele actului învățării la școlarii mici (vezi și recenzia acestei lucrări publicată în „Revista de pedagogie" nr. 4/1968).

Studiul din *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*, din lucrarea *Unele probleme ale modernizării predării gramaticii în clasele I—IV*, (autori Șt. Rădulescu, N. Radu, T. David), promițător prin titlu, își propune să analizeze dificultățile și problemele ce apar în procesul de însușire a gramaticii de către elevi și, pe această bază, să stabilească modalități de lucru în vederea creșterii performanțelor. Autorii și-au propus, în mod just, să meargă de la „analiza modului concret în care se însușește gramatica la desprinderea specificului acestei gîndiri" (p. 38). Drumul urmat poate constitui un ghid în activitatea de perfecționare a predării acestei discipline.

Pentru depistarea și analiza dificultăților întîmpinate de elevi s-a dat inițial o probă de control (la cl. a IV-a), apoi alta constînd în analiza sintactică și morfologică a unor propoziții. Rezultatele de la primele două probe considerate concludente de către autori înregistrează variații care nu pot fi neglijate și care nu pot fi atribuite numai cauzelor interne. Astfel, rezultatele obținute la proba I (analiza propoziției: „Partidul acordă o mare atenție înzestrării agriculturii socialiste cu mașini agricole perfecționate") înregistrează un plus de 42% la analiza sintactică și de 12,34% la analiza morfologică — în medie — față de proba a II-a (analiza propoziției „Întreținerea terenurilor după metode înaintate asigură sporirea producției la hectar"). Variații mari înregistrează și analiza unor elemente morfologice. Recunoașterea verbului în cadrul probei I înregistrează un plus de 27,2%; substantivul în cadrul probei a II-a 5,7%; adjectivul în cadrul probei I 6,6%. Aceste date — cu diferențierile recunoscute de autor — au fost luate ca bază de analiză a dificultăților întîmpinate de elevi în însușirea cunoștințelor de gramatică deși apare evident faptul că nu atît specificul activităților psihice, ci modul de predare a determinat rezultatele. Faptul apare mai evident în compararea rezultatelor medii — rezolvarea corectă a sarcinilor obținute la cele patru clase a IV-a (0,31): clasa a IV-a A — 40%, clasa a IV-a B — 70,6%, clasa a IV-a C — 60,9%, clasa a IV-a D — 1,2%. Diferența între clase este de 69,4%. Or, această diferență nu se poate atribui numai particularităților în potențele individuale ale elevilor ci și diferențelor în modul de predare, deci și unei cauze externe, fapt ce nu a fost luat în considerație, ci numai recunoscut (p. 30).

Autorii stabilesc trei dificultăți întîmpinate de elevi în însușirea cunoștințelor de gramatică: bruiajul între planul sintactic și morfologic, aglutinările și stereotipiile. Numărul relativ mic de elevi (patru clase) la care s-au aplicat probele lasă cîmp liber de manifestare factorului extern. Astfel, faptul că primul cuvînt din propoziție este considerat subiect, iar al doilea predicat se

datorește însușirii unui model obișnuit; recunoașterea categoriilor morfologice în ordinea: substantiv, verb, adjectiv se datorește faptului că substantivele semnifică obiecte mai ușor perceptibile pentru elevii mici, fapt ce se evidențiază și în recunoașterea diferitelor categorii de substantive.

Interesante sînt observațiile cu privire la materialul de limbă folosit pentru predarea gramaticii, fapt de care ar trebui să se țină seama în elaborarea noilor manuale.

Datele prezentate în studiu oferă unele posibilități de analiză, dar nu răspund la a doua întrebare din tema de cercetare — stabilirea unor ipoteze de lucru — ceea ce se așteaptă de la eventuale noi studii. Deocamdată titlul a rămas fără răspuns.

Autorii conchid că „măsuri de sistematizare programatică și tratare strict operațională a predării gramaticii în faza inițială (deci în primele clase — n.n.) nu sînt posibile decît aplicînd sistemul de predare profesor-obiect" (p. 42).

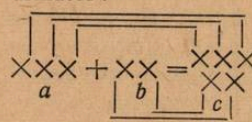
Deși analiza datelor obținute în sistemul de predare profesor-obiect (vezi studiul din lucrarea *Sistemul experimental...*, autor Ana Tucicov-Bogdan) marchează unele rezultate superioare obținute de clasele experimentale, totuși ținînd seama de rezultatele de ansamblu obținute în predarea limbii române la clasele I—III, se ajunge la concluzia că diferențieri vizibile în sistemul de predare pe obiecte se obțin în clasa a IV-a.

Studiul *Cercetări experimentale privind modernizarea învățămîntului matematicii în școala generală*, din lucrarea *Modernizarea învățămîntului la clasa I—IV*, (autori: M. Vișan, Gh. Călugăriță, Al. Filipovici, M. Sandu) ne informează despre rezultatele obținute în urma aplicării unei programe experimentale în primele clase. Programa experimentală n-a afectat atît conținutul (fiind vorba tot de predarea numerației și a celor patru operații), cît forma de comunicare, care a solicitat din partea elevilor activități intelectuale corespunzătoare. Urmărind formarea noțiunii de număr și însușirea tehnicilor de calcul pe bază de mulțimi de obiecte, recunoașterea și reprezentarea unor figuri geometrice nu prin definire, ci pe bază de descriere (pe bază de observare), folosirea unor elemente de algebră (folosirea calculului cu litere), studiul demonstrează posibilitatea modernizării predării matematicii în primele clase. Reținem, în mod deosebit, atenția următoarele elemente ale programei experimentale: faza de trecere de la perceperea mulțimilor de obiecte la operarea cu ele; folosirea figurativă a mulțimilor de obiecte ca moment in demonstrarea unor procedee de calcul; predarea concomitentă a operațiilor aritmetice folosindu-se relațiile reciproce-inverse; etapele formării deprinderilor prin folosirea exercițiilor în scopuri diferite; reprezentarea generalizată (prin litere) a celor patru operații și aflarea unui termen sau factor necunoscut; găsirea unor dimensiuni ale figurilor geometrice prin folosirea reprezentărilor grafice; introducerea calculului literal în rezolvarea problemelor; treptele în folosirea materialului intuitiv. Studiul reușește să fundamenteze științific elemente care mai mult sau mai puțin sporadic au apărut în activitatea învățătorilor, ca urmare a cerințelor impuse de modernizarea acestui obiect. Posibilitatea de a fi aplicate imediat în practica didactică mărește eficiența experimentului, chiar dacă se vor folosi elemente disparate și nu întregul sistem conceput.

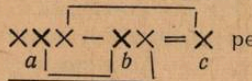
Cîteva observații se impun totuși. În formarea noțiunii de număr școlarii mici întîmpină greutăți în reprezentarea zecei ca o singură unitate, ceea ce are importanță în scrierea numerelor (bazată pe sistemul zecimal) și în efectuarea celor patru operații. Autorii arată că pentru zece „s-au adoptat simbolurile *1* și *0* scrise în ordinea unu, zero, cifrele fiind scrise una lîngă alta." (p. 50). Urmează că zecea se scrie cu două cifre, dar cînd există și unități (de ex. 15) cum se scrie? A nu arăta că zero este pus pentru uni-

tăți înseamnă a nu arăta ierarhizarea unităților în baza sistemului zecimal și deci a forma o reprezentare greșită. Că lucrurile stau așa o recunosc și autorii nu mult mai departe, unde se afirmă „mulțimea cu 30 elemente poate fi reprezentată ca fiind o mulțime alcătuită din 3 elemente" (p. 50.).

O altă observație se referă la mulțimea sumă și diferență, care în stadiul figurativ sînt reprezentate $\begin{matrix}\times\times\\ \times\end{matrix} + \times\times = \begin{matrix}\times\times\times\\ \times\times\end{matrix}$ (p. 51), ceea ce ar urma ca scăderea să fie reprezentată $\begin{matrix}\times\times\\ \times\end{matrix} - \times\times = \times$ Considerăm că este necesar să se arate că mulțimea *c sumă* este formată din elementele mulțimilor a și b, ceea ce nu se potrivește pentru scădere, unde mulțimea c *diferență* provine, ca și mulțimea b (scăzătorul) din mulțimea a. Ceea ce ar urma ca grafic să se reprezinte în felul următor :



pentru adunare și



pentru scădere.

Obiectivele propuse și rezultatele obținute sugerează noi posibilități de lucru în primele două clase. Nu înțelegem de ce autorii susțin că n-ar fi putut aplica programa decît în condițiile predării cu profesori la aceste clase. „În alte condiții, nici nu vedem cum am fi putut realiza în clasele I—IV obiectivele pe care ni le-am propus", se afirmă hotărît chiar de la început (p. 44).

Din păcate, afirmația anulează actualitatea experimentului, întrucît într-un număr foarte redus de școli matematica este predată în clasele I—II de către profesori de matematică. Oare predarea numerației pe bază de mulțimi va aștepta generalizarea predării pe obiecte la clasele mici ? Așteptarea ar fi riscantă. Sîntem convinși că elementele experimentate pot fi realizate cu succes în situația predării cu învățători.

Concluziile studiului referitor la predarea pe obiecte (în lucrarea *Sistemul experimental...* autor I. Ciocan arată avantaje nete obținute în clasele I—III în sistemul predării cu învățător (p. 171 și graficul de la p. 172). Introducerea predării numerației pe bază de mulțimi va anula acest avantaj ? Credem că nu, dacă se vor instrui învățătorii în aceste probleme.

Interesante și cu puternică rezonanță în activitatea practică sînt problemele analizate în lucrarea *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*, în studiul : *Unele forme de activitate care sporesc eficiența lecției de matematică la clasele mici în condițiile predării în sistemul profesor-obiect* (autori M. Sandu și Al. Filipovici). După părerea autorilor, creșterea eficienței lecțiilor de matematică la clasele mici este condiționată de : realizarea unor sisteme de lecții, unitatea dintre comunicare și predare, activizarea gîndirii elevilor, folosirea — în mai mare măsură — a muncii independente. Cu adevărat acestea sînt probleme de mare valoare didactică pentru eficiența lecțiilor de aritmetică, deși nu singurele. S-ar mai putea adăuga : rolul activității perceptive, raportul dintre activitatea de abstractizare, generalizare și formarea deprinderilor, varietatea raționamentului în rezolvarea problemelor ș. a. Dar, chiar numai problemele analizate constituie sugestii prețioase pentru creșterea eficienței lecției, cu atît mai mult cu cît indicarea modului de desfășurare a unor lecții oferă posibilitatea adoptării unor noi ipoteze de lucru. Deosebit de interesante sînt datele care se referă la îmbinarea comunicării cu verificarea (ca proces unic) sau cele referitoare la folosirea activității independente.

Referitor la alcătuirea sistemelor de lecții se dă un exemplu referitor la tema : „Adunarea și scăderea cu trecere peste zece". Din cele opt lecții, în cinci se propune însușirea procedeelor de adunare și scădere cu trecere peste zece, iar în trei consolidarea lor. În primele

două lecții se prevăd exercițiile componente ale procedeelor ce se vor comunica în lecția a treia. Exercițiile componente s-au însușit în lecții anterioare (în cadrul adunării și scăderii 1—10 și 10—20).

Autorii nu precizează dacă este vorba de o restructurare a temelor prevăzute în programă sau numai de reactualizarea unor procedee însușite anterior și care intră ca elemente componente a noii deprinderi. Sînt două lucruri diferite, care trebuie elucidate. Dacă e vorba de o reactualizare, nu este nevoie de două ore; dacă e vorba de o restructurare, atunci era necesar să se arate care ar fi fost ordinea temelor și programa propusă. Credem că e vorba de revederea elementelor însușite anterior și de integrarea lor într-un sistem nou. Deprinderea de adunare cu trecere peste zece cuprinde: completarea zecei, adăugarea cîtorva unități la zece și ca operație intermediară scăderea a cîtorva unități dintr-un număr de o singură cifră (tabla scăderii). În acest caz pe tablă apare:

$$\begin{array}{lll} 7+3 & 10+5 & \underline{7+8} \\ 8+2 & 10+4 & 7+3+5=15 \\ & & \underline{8+6} \\ & & 8+2+4=14 \end{array}$$

Este vorba numai de integrarea în sistem nou a ceea ce se cunoaște, nu de învățarea unor elemente noi.

Dezvoltarea gîndirii elevilor la lecțiile de aritmetică este o sarcină de actualitate. În exemplul dat, „Scăderea cu împrumut la cl. a II-a", se arată că, în cadrul solicitărilor de a rezolva singuri acest caz de scădere, la început au rezolvat corect 19 elevi, apoi 23; 25 elevi din 36 rezolvă sarcina corect, ceea ce reprezintă circa 70%. Rezultatul e bun, totuși nu oferă garanția că și ceilalți 30% vor înțelege tehnica de lucru numai pe baza enunțării regulii, fără o demonstrație logică foarte amănunțită.

O întrebare apare cu persistență: trebuie să se aștepte generalizarea sistemului predării pe obiecte pentru a se aplica sugestiile date?

Observații interesante și cu consecințe în ceea ce privește realizarea caracterului formativ al procesului de învățămînt sînt cuprinse în lucrarea *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*, în studiul: *Probleme ale conținutului și metodicii de transmitere a cunoștințelor despre natură în primele clase ale școlii generale* (autor Olga Oprea). Preocupările se înscriu pe linia valorificării unei bogate tradiții a școlii noastre cu privire la însușirea, de către elevii din primele clase, a unor cunoștințe despre natura înconjurătoare. Conținutul programei experimentale propuse, ca și indicațiile metodice (formarea concepțiilor, reprezentărilor și noțiunilor pe baza observării directe a obiectului cu formarea și dezvoltarea deprinderilor de a observa, de a compara, stabilind asemănări și diferențieri, de a generaliza pe baza unui anumit sistem) sînt foarte apropiate de conținutul obiectului „intuiția", care a figurat în planurile de învățămînt înainte de 1948 cu o oră pe săptămînă.

Actuala programă cu includerea unor cunoștințe despre natură în lecțiile cu conținut practic-științific nu poate reliefa sarcina de a transmite cunoștințe științifice și sistematice, cum pe bună dreptate remarcă autoarea. Nerealizarea sarcinilor instructive (de a transmite cunoștințe) și formative (de a dezvolta operații ale gîndirii) are două cauze: a) caracterul anecdotic și nesistematic al cunoștințelor din lecțiile cu conținut practic-științific; b) indicațiile metodice-oficiale, care pun accentul pe citire și pe însușirea cunoștințelor din text, nu pe cele care ar trebui însușite în legătură cu obiectul sau fenomenul studiat.

Separarea cunoștințelor despre natură de cele de limba română, așa cum se propune, ar fi motivată și de alt fapt confirmat de practica didactică. Lecțiile cu conținut literar sînt citite cu mai multă ușurință, datorită interesului pe care-l generează. Deci, aceste lecții contribuie în mai mare măsură la formarea

deprinderilor de citire, decît lecţiile cu conţinut practic-ştiinţific, care orientează efortul elevilor spre rostirea unor cuvinte pentru care nu au încă reprezentări suficient de clare.

Trebuie reţinută recomandarea de a se transmite cunoştinţe în cadrul lecţiilor cu conţinut practic-ştiinţific, chiar în condiţiile actualei programe. Cum acest fapt nu poate fi realizat cu actualele indicaţii metodice, credem că schimbarea metodicii acestor lecţii ar rezolva, în parte, problema. După părerea noastră, lecţiile cu conţinut practic-ştiinţific ar putea fi organizate astfel: prima parte să se bazeze pe observarea obiectului, avînd ca sarcină însuşirea unor cunoştinţe ştiinţifice iar în ultima parte să se citească lecţia din manual. În acest caz, cunoştinţele ar fi însuşite pe baza observării obiectului, nu pe baza analizei textului fragmentat.

Studiul *Probleme ale predării geografiei în clasele a III-a şi a IV-a* (din lucrarea *Modernizarea învăţămîntului la cl I—IV*, autor Cornelia Marinescu) pleacă de la greutăţile întîmpinate de elevi, pentru a stabili procedee care să ducă la creşterea eficienţei lecţiilor. Prezintă interes, în mod deosebit, unele probleme analizate pe bază de date experimentale, cum ar fi: organizarea lecţiilor prin combinarea verigilor în funcţie de scop, lecţia apărînd ca un proces continuu şi unitar, în care solicitarea activităţilor gîndirii apare ca preocupare dominantă; corelarea noţiunilor, prin reactualizarea celor însuşite anterior şi integrarea lor în sisteme; formarea deprinderilor de orientare, prin consolidarea continuă a reprezentărilor geografice; folosirea pe scară largă a comparaţiilor, în scopul stabilirii elementelor esenţiale şi al adîncirii cunoştinţelor. Datele experimentale prezentate demonstrează posibilitatea depăşirii greutăţilor — just semnalate — întîmpinate de elevi în însuşirea cunoştinţelor de geografie.

Reţinem ideea — la care subscriem — de a se edita un caiet de geografie cu hărţi de contur, care ar putea fi folosite în timpul lecţiilor. Dacă schemele întocmite la lecţiile de geografie s-ar înlocui prin înscrierea elementelor pe hărţi şi întocmirea unor desene schematice, ar fi mai bine, lecţiile de geografie n-ar consta în acumulare de date şi în întregirea treptată a imaginii patriei noastre. Hărţile de contur ar putea fi diferenţiate (de exemplu: pentru predarea apelor, hărţile ar putea cuprinde formele de relief care ar uşura înscrierea elementului nou; pentru partea economică, hărţile ar putea cuprinde elementele de geografie fizică). În felul acesta s-ar realiza şi integrarea cunoştinţelor în sisteme.

Din protocoalele unor lecţii rezultă că în cadrul experimentului s-a pus un accent deosebit pe reactualizarea permanentă — pe tot parcursul unor lecţii — a cunoştinţelor însuşite anterior. Susţinînd această idee, ne gîndim şi la pericolul de deplasare a eforturilor elevilor de la însuşire la reactualizare. Socotim că reactualizarea este necesară în măsura în care nu estompează direcţia de efort impusă de sarcinile didactice ale lecţiilor.

Concluzia că sistemul de predare poate fi îmbunătăţit atît de învăţător, cît şi de profesor (p. 140) concordă — în general — cu cele din studiul referitor la predarea geografiei (autor Anca Miron) din *Sistemul experimental...* (p. 241), fără a subscrie la toate argumentele care marchează avantajele predării cu profesori. De exemplu, schema A (profesor) este mai completă decît schema B (învăţător) p. 208, dar îi lipseşte un element esenţial pentru formarea noţiunilor geografice, relaţia dintre obiectele studiate: materie primă-produs, ceea ce nu lipseşte schemei B.

În studiul *Specificul metodic al predării istoriei de către profesori la cl. a IV-a* (lucrarea *Modernizarea învăţămîntului*, autor L. Tacsi) se încearcă să se demonstreze superioritatea unor metode folosite de profesori. În acest scop, se analizează metodele folosite de învăţător (clasa de control) şi metodele

folosite de profesor (clasa experimentală) în diferitele etape ale lecției, evidențiindu-se părțile pozitive și negative ale acestora. Din acest punct de vedere, studiul este interesant și sugestiv pentru creșterea eficienței lecțiilor de istorie. De pildă, folosirea, în comunicare a expunerii explicative, combinată cu conversația euristică (folosită de profesor) realizează în mai mare măsură sarcinile formative ale predării istoriei în clasa a IV-a, procedeu care poate fi ușor extins. În rest, procedeele folosite interesează sub raport comparativ. Pe baza analizei comparative a rezultatelor obținute, autorul formulează concluzia că predarea istoriei la clasa a IV-a de către profesor obține rezultate mai bune. Concluzia nu poate fi acceptată decît cu serioase rezerve provocate de numeroase semne de întrebare. Ne îngăduim să ne referim la cîteva din ele.

Mai întîi un cuvînt despre concepția care a stat la baza experimentului. Printre obiectivele fixate a figurat și îmbunătățirea metodelor de predare folosite de profesor; de ce nu și ale învățătorului de la clasa de control? Probabil pentru a se putea demonstra superioritatea rezultatelor obținute la clasa experimentală care, după chiar afirmația autorului (p. 159), n-au fost prea diferențiate. Se pune întrebarea: cum ar fi fost rezultatele dacă ar fi fost îndrumată și clasa de control? Argumentul „întrecerii" pentru justificarea decalajului la deprinderi în favoarea clasei de control în al doilea an nu este convingător. Oare clasa experimentală nu s-a găsit în întrecere? Prin urmare: indicații numai pentru o parte; rezultate puțin diferențiate; sistem superior (?!)

În pregătirea pentru comunicarea noilor cunoștințe profesorul a folosit conversația. Sîntem de acord, fără a susține că se poate aplica întotdeauna. În unele cazuri, prezentarea succintă a evenimentului sau indicarea unui element asupra căruia trebuie să se concentreze atenția mobilizează în mai mare măsură curiozitatea și interesul elevilor, decît întrebări care cer un răspuns precis. Acest moment trebuie realizat în funcție de conținutul lecției și de legătura lui cu bagajul de cunoștințe acumulat.

Este lesne de înțeles și normal ca acolo unde s-a exercitat îndrumarea (respectiv clasa experimentală) rezultatele să fie mai bune. Rezultatele obținute (tabelul 8) nu demonstrează suficient acest lucru, întrucît diferențierile sînt mici. La aceasta se mai adaugă și greutatea compartimentării activității intelectuale: cunoștințe, raționament, deprinderi. Nu înțelegem nici cum s-a manifestat progresul la clasa experimentală 21,49% și 19,85% (la cunoștințe); 19,9% și 17,13% (raționament), p. 161. Scăderea procentajului înseamnă progres?

Ritmul de creștere este ușor depășit la raționament, 1,96% la clasa experimentală, față de 0,91% la clasa de control, pe cînd la cunoștințe diferența este de 7,09% la control și de 1,54% la experiment. O reconsiderare a concluziilor în lumina statisticilor prezentate este necesară.

Studiul analog din lucrarea *Sistemul experimental...* (autori Ana Tucicov-Bogdan și Anca Miron) ajunge la concluzii asemănătoare: superioritatea predării istoriei la clasa a IV-a de către specialiști, susținută cu argumente mult mai convingătoare, deși unele dintre ele generează semne de întrebare. De pildă, este greu de pretins elevilor de clasa a IV-a (vîrsta de 11 ani) să „explice" și să „interpreteze" istoria (p. 194). Considerăm că pentru ei este suficient să o povestească, cu înțelegerea unor elemente ale noțiunilor de bază și a unor elemente cauzale, care determină interdependența fenomenelor istorice. Rezultatele nu se distanțează prea mult în cele două sisteme (p. 195).

Recenziile celor două lucrări publicate în nr. 4 și 5 ale „Revistei de pedagogie" (autori I. Berca și N. Apostolescu) privesc mai mult valabilitatea și importanța problematicii și mai puțin modul de desfășurare a experimentelor.

O privire critică cu evidențierea a ceea ce poate fi aplicat imediat (mai ales din lucrarea *Modernizarea învățămîntului la cl. I—IV*) ar fi orientat pe învățători mai mult în tematica problemelor tratate.

În încheiere, formulăm cîteva observații rezultate din modul de organizare a experimentelor care au stat la baza studiilor din lucrările la care ne-am referit:

a) Majoritatea studiilor (română, matematică, istorie) și-au propus să demonstreze superioritatea predării cu profesori specialiști. Pentru ca datele să fie concludente, iar rezultatele să fie influențate de pregătirea și sistemul de lucru, ar trebui ca instructajul să fie comun, ceea ce nu rezultă din studiile la care ne referim.

b) În unele cazuri, experimentul s-a aplicat la un număr mic de elevi, generalizarea făcîndu-se pe baza datelor obținute la temele de control. Nu întotdeauna datele unei probe de control sînt edificatoare. Ar fi mai bine ca unele elemente (greutăți întîmpinate) să fie depistate în procesul predării, al muncii.

c) Uneori, se demonstrează superioritatea unui anumit sistem de lucru făcîndu-se comparații între clase experimentale și de control (clasa experimentală fiind îndrumată). După părerea noastră, nu se demonstrează superioritatea clasei experimentale, ci eficiența unor metode și procedee. Oare trebuie demonstrat că un profesor îndrumat va lucra mai bine ca un învățător neîndrumat? Dacă la clasa a IV-a, de exemplu, se ocupă cineva în mod deosebit de predarea unui obiect, sigur că se vor obține rezultate mai bune decît în situația cînd nu există această preocupare.

d) În unele cazuri, se urmărește să se demonstreze neapărat valabilitatea ipotezelor propuse, deși rezultatele nu le confirmă.

Indiferent de modul în care au fost interpretate rezultatele și concluziile la care s-a ajuns. pentru etapa actuală un fapt apare evident: necesitatea stringentă a perfecționării cadrelor didactice care lucrează la clasele I—IV.

Studiile la care ne-am referit, în afară de unele carențe, răspund preocupărilor învățătorilor referitoare la modernizarea procesului de învățămînt și constituie un sprijin prețios.

GHEORGHE SIRETEANU

Formarea unor noțiuni de filozofie la elevii de liceu[1]

Numeroasele cunoștințe predate în liceu atît pe linia disciplinelor umanist-sociale, cît și pe cea a științelor particulare, au rostul de a da absolvenților necesarul de cultură generală cu care vor pleca mai departe în viață și pe care vor clădi cunoștințele de specialitate pentru profesiunea în care se vor pregăti. În ansamblul acestor discipline, filozofia marxistă, în speță noțiunile de materialism dialectic și de materialism istoric, au sarcina de a oferi o sinteză a cunoștințelor teoretice în direcția formării unei concepții științifice despre lume și viață.

Formarea noțiunilor de filozofie marxistă la această vîrstă pune însă unele probleme de ordin metodic, teoretic și practic, în sensul găsirii celor mai potrivite mijloace în asigurarea însușirii lor temeinice, în așa fel ca acestea să devină instrumente operaționale de mare eficiență și precizie.

[1] Stela Popescu, Valdemar Popa, Rea-Silvia Bărbuleanu, *Formarea unor noțiuni de filozofie la elevii de liceu*, sub redacția conf. univ. Vasile Bunescu, Editura didactică și pedagogică, Buc., 1967.

Lucrarea la care ne referim este rezultatul unor cercetări experimentale legate tocmai de aceste probleme. Pe linia cercetărilor de didactică modernă privind căile de formare a suppleței, elasticității și creativității gîndirii, autorii au abordat formarea pe plan individual a unor noțiuni de filozofie în liceu, în speță cele legate de operațiile mintale (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea etc.) angajate în procesul de asimilare a acestor cunoștințe, apoi problema restructurării și corelării cunoștințelor dobîndite, ultima operație, după cum vom vedea, deosebit de importantă. Experimentul pe care se bazează cercetarea a confirmat justețea ipotezei de lucru constînd în ideea că hotărîtoare în formarea noțiunilor de filozofie sînt operațiile și procesele amintite, precum și anumite procedee prin care aceste operații capătă eficiența cuvenită. De aceea, o anumită parte a lucrării este consacrată aspectelor teoretice și practice pe care le pune folosirea acestora în formarea noțiunilor de filozofie. Merită relevată teza, probată experimental, că între cunoștințele de filozofie și cele provenite de la diverse discipline se creează un raport de dublă condiționare în sensul că, pe de o parte, noțiunile de filozofie nu pot fi formate și consolidate fără cunoștințele provenite din domeniul științelor sociale și particulare și că, pe de alta, acestea din urmă nu pot duce la o viziune de sinteză fără aportul celor dintîi. Procesul care are loc este numit proces de restructurare a cunoștințelor particulare sub acțiunea celor generale, filozofice. Acest proces este continuu, cunoștințele anterioare incluzîndu-se în legături noi din ce în ce mai generale, constituindu-se astfel treptat sistemul noțiunilor filozofice ; în acest sistem noțiunile științelor particulare sînt verigi necesare „ierarhizate", adică legate între ele prin raporturi de generalitate. La rîndul ei, categoria filozofică apare ca o sinteză, ca o noțiune mai cuprinzătoare, rezultată dintr-un proces de pătrundere în esența fenomenelor, proces în care operațiile mintale selectează și organizează în sisteme elementele comune.

Procesul de restructurare nu are, de aceea, un caracter sumativ, ci conduce la o sinteză superioară a trăsăturilor specifice noțiunilor particulare ce se includ în cele generale, filozofice. Ca urmare, în procesul instructiv, însușirea categoriilor filozofice este condiționată de cunoașterea prealabilă temeinică a noțiunilor științelor particulare care se includ în ele, problema aceasta constituind un alt aspect dezbătut pe larg în studiu.

Ar fi, de asemenea, de subliniat rolul de prim ordin pe care autorii îl acordă în experiment corelării cunoștințelor. Ea mărește eficiența în formarea noțiunilor de filozofie și intensifică participarea gîndirii elevilor. De altfel, însăși ipoteza cercetării pornește de la teza că noțiunile de filozofie se însușesc mai ușor dacă în formarea lor se pornește de la corelarea sistemelor de noțiuni însușite la științele particulare. Cu ajutorul corelării sistemele de cunoștințe cu un grad mai mic de generalitate sînt subordonate într-un sistem mai larg, mai cuprinzător. În felul acesta, se facilitează dobîndirea acelei viziuni de ansamblu în care realitatea este oglindită în trăsăturile ei esențiale, corelarea reflectînd, ca metodă, însăși conexiunea dintre fenomene, unitatea în diversitate. În altă ordine de idei, merită tot interesul modul în care autorii văd predarea noțiunilor de filozofie și felul cum consideră că se poate realiza corelarea noțiunilor de acest fel cu noțiuni din alte discipline școlare, accentul punîndu-se pe felul în care o noțiune de știință particulară se poate îngloba într-un sistem mai larg sau capătă o determinare cu caracter și înțeles filozofic. Exemplele practice de corelare, în condiția amintită, sînt studiate pe pagini întregi în cadrul fizicii, chimiei, matematicii, biologiei și chiar geografiei, ca științe particulare iar în psihologie, economie politică și istorie, ca științe sociale.

Calitatea noțiunilor formate pe plan individual depinde, consideră autorii, de posibilitatea elevilor de a opera cu ele în practică, de posibilitatea de a se ridica de la abstract **la concretul logic,** de a înțelege adică fenomenele în unitatea dialectică a determinărilor lor. Concretul logic este mai bogat, mai complex, în raport cu abstractul unilateral al științelor particulare. Superioritatea categoriilor filozofice constă în faptul că restabilesc oarecum unitatea dialectică din natură și societate, reflectată parțial în noțiunile științelor particulare.

★

În elaborarea și desfășurarea experimentului, autorii au pornit de la constatarea că elevii de clasa a XI-a, deși au în principiu o pregătire teoretică satisfăcătoare în raport cu vîrsta lor, apelează totuși cu greutate la noțiuni științifice, menținîndu-se de obicei la un nivel empiric de gîndire, ceea ce înseamnă că nu s-a format încă în mintea lor o su-

dură între planul empiric al cunoașterii și cel teoretic, rațional. Cunoștințele lor teoretice n-au devenit așadar, în cele mai multe cazuri, instrumente de cunoaștere. Așa stînd lucrurile, prin dificultățile pe care le comportă, procesul de formare și însușire a categoriilor filozofice pe plan individual nu poate avea un caracter spontan. De aici, necesitatea organizării unui proces instructiv sistematic, în care aportul profesorului trebuie conjugat și bazat pe efortul de gîndire al elevilor efort în care operațiile și procesele de gîndire amintite sînt intens activate. Acest principiu de metodă a stat de altfel la baza întregului experiment. În privința pregătirii lecțiilor experimentale s-a pornit, cum era și firesc de la fondul de cunoștințe căpătate în cadrul celorlalte științe, selectîndu-se însă din ele acele noțiuni care prezintă o valoare cognitivă mai mare, adică acele noțiuni care pot constitui puncte de plecare pentru generalizările filozofice ; acestea urmau să fie corelate, restructurate și integrate în ansamblul categoriilor sau noțiunilor filozofice. Nu mai este cazul să subliniem rolul formativ excepțional în formarea acestor noțiuni, datorită tocmai corelării și restructurării fondului de cunoștințe însușit anterior și datorită, în același timp, schimbării calitative a acestor cunoștințe în sensul transformării lor în instrumente cognitive care contribuie la formarea flexibilității și elasticității minții elevilor.

Pentru a-și atinge scopul propus, autorii au desfășurat lecțiile experimentale ținînd seama de un plan didactic operativ, structurat astfel : după actualizarea selectivă, de care am vorbit, a unor noțiuni dobîndite de elevi în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, se trece la analiza și compararea acestora în perspectiva filozofică și la restructurarea lor în categorii filozofice și se operează apoi cu noțiunile rezultate în condiții asemănătoare și variate, pentru a se trece de la abstractul științific la concretul logic.

Stimularea gîndirii elevilor a fost obținută prin crearea de situații numite „problematice", ideile-cheie ale lecțiilor fiind adică formulate ca probleme ce urmau a fi soluționate de elevii înșiși pe parcursul demonstrațiilor. În schimb, experimentatorii au avut grijă să supravegheze mersul rezolvărilor, să corecteze, să îndrume și să reformuleze generalizările defectuoase, asigurînd astfel însușirea corectă a sistemului noțional filozofic în curs de formare. Profesorii au avut de asemenea grijă, în procesul asimilării categoriilor filozofice, să ajute pe elevi, ori de cîte ori se cerea, să integreze noi elemente în sfera noțiunilor asimilate, sau să găsească noi determinări ale unor fenomene cunoscute. De notat că pentru includerea de noi fenomene în sfera unei noțiuni, elevii trebuiau să desprindă, după cerințele logicii, trăsăturile lor esențiale, suficiente și necesare, pe baza cărora era posibilă încadrarea în noțiunea cerută.

Ca metodă specifică pentru desfășurarea lecțiilor a fost folosită așa-numita „explicație sistematică", concepută ca o împletire a celor două forme ale conversației : catehetică și euristică, cu expunerea succintă a profesorului. Aceasta se poate vedea din felul în care a fost concepută în mod practic desfășurarea lecțiilor experimentale, cărora li s-a consacrat $^1/_3$ din lucrare. Nu este lipsit de interes, credem, să notăm că aceste lecții au fost afectate asimilării și dezbaterii categoriilor ontologice ale filozofiei marxiste, problemelor de gnoseologie și celor privitoare la concepția marxistă despre societate.

Nu este de asemenea lipsit de interes nici să amintim că în lucrare se face și o analiză a rezultatelor obținute în urma experimentării. Probele de control au avut în vedere volumul și calitatea cunoștințelor filozofice și științifice dobîndite, precum și ușurința și precizia cu care elevii puteau să opereze cu aceste cunoștințe. Rezultatele bune obținute au confirmat valoarea științifică a ipotezei de lucru și a experimentului efectuat. De aceea, este cu atît mai interesantă și valoroasă lucrarea în care se încearcă pentru prima dată abordarea unei asemenea probleme, în care teoreticul este întărît de girul experimentului.

Desigur, lucrarea trebuie considerată în același timp ca o experiență, cu calitățile și defectele oricărui început. Studiul ar fi avut mai mult de cîștigat, și prin aceasta și cititorii, dacă autorii ar fi structurat mai unitar partea teoretică, unde întîlnim unele repetări și oarecare dezlînare în expunerea ideilor. De același viciu suferă, deși într-o mai mică măsură, și partea finală rezervată recapitulării ideilor și concluziilor degajate din experiment. Întru totul pozitiv trebuie văzut însă drumul pe care îl deschide pentru cercetări viitoare și ar fi de dorit ca acestea să fie extinse și asupra altor domenii decît al filozofiei.

Prof. ION VERDEȘ
cercetător la Institutul
de științe pedagogice

Învățămîntul în Muscel în secolele XVII—XIX*

Valențele creatoare ale învățămîntului și gîndirii pedagogice românești din trecut puse în lumină prin valoroase lucrări apărute în anii construirii socialismului se îmbogățesc, prin studiul despre *Învățămîntul în Muscel în secolele XVII—XIX*, pe linia cunoașterii unor însemnate aspecte. Alcătuită pe bază de documente în cea mai mare parte inedite, desfășurată bogat pe un cuprinzător registru de epocă ce acoperă trei veacuri, lucrarea se înscrie în unghiul de incidență al unor linii de importantă și curajoasă valorificare. Este vorba de dovedirea vechimii învățămîntului românesc și de afirmarea existenței unui învățămînt în limba română la sate, într-o epocă în care documentele cunoscute nu-l atestă definitiv, dar și de inițierea punerii în evidență a contribuției de seamă a unor centre și regiuni de mare intensitate culturală ce au luminat istoria culturii noastre și de încrustarea pe prim plan a continuității unor valori de adîncă semnificație și rezonanță, de împletirea organică a culturii noastre socialiste cu ceea ce a fost progresist și valoros în istoria zbuciumatei dăinuiri și afirmări a poporului român.

În dovedirea vechimii unui învățămînt în limba română în Țara Românească, urcînd mult în vreme, spre sfîrșitul secolului al XVI-lea și începutul celui de-al XVII-lea, dar desigur și mai vechi, lucrarea aduce, pe baza unei temeinice și bogate documentări, prezența unor realități culturale însemnate, cu întinse filiații și determinări în contextul social-economic al epocii. De-a lungul întregului secol al XVII-lea, caracterizat prin puternice răscoale țărănești și mișcări orășenești — forme de luptă a poporului împotriva exploatării crunte feudale și a jugului otoman, a cărui intensitate creștea necontenit — se petrece un proces însemnat ce poartă adînci înțelesuri. În timp ce în biserici și în cancelariile domnești era folosită limba slavonă, orășenii și țăranii alcătuiau zapise, adiate, cărți de hotărnicie etc. în limba română, ce devenise pentru ei un mijloc oficios de comunicare și consemnare juridică, cerut de interesele și nevoile lor. Fenomenul este impresionant. Numai pentru începutul veacului al XVII-lea au fost descoperite aproape 700 documente redactate în limba română în Țara Românească de către aproximativ 300 grămătici, dieci, dascăli. În județul Muscel și în alte județe, documentele găsite atestă existența a numeroși știutori de carte răspîndiți prin sate, dintre care mulți erau „scriitori" de acte, dieci și grămătici. Toate acestea nu pot duce decît la concluzia, pe care autorii studiului o trag deplin încredințați, că încă de la sfîrșitul secolului al XVI-lea și începutul secolului al XVII-lea au existat școli, unele din ele funcționînd pe lîngă mînăstirile : Bistrița, Cozia, Govora, Hurez, Tismana, Brîncoveni etc., — după cum rezultă chiar din menționările unor documente. Dar, mai mult decît atît, numărul mare de dieci, dascăli și grămătici existenți în satele județului Muscel în secolul al XVII-lea duce la ipoteza că în orașul Tîrgoviște, în timpul lui Matei Basarab, pe lîngă Schola greaca e latina și Școala slavonă, a existat — probabil pe lîngă curtea domnească — și o școală pentru învățarea limbii române.

Acest impresionant fenomen cultural românesc, bogat în adînci semnificații, explică cum au fost posibile activitatea tipografiilor de la Cîmpulung și Govora, Mînăstirea Dealu și Tîrgoviște, tipărirea unor însemnate codice de legi și cărți religioase, de la *Pravila de la Govora* (1640) și *Învățături preste toate zilele* ... (1642 la Cîmpulung) pînă la *Biblia de la București* (1688). Această spectaculoasă biruință a scrisului în limba română în secolul al XVII-lea, care a dus la apariția unei literaturi juridice, istorice și populare în limba poporului nostru, la formarea limbii literare, ne face să înțelegem mai bine dimensiunile social-culturale ale acestui secol, însemnat în Țara Românească prin puternica dezvoltare culturală de-a lungul epocilor lui Matei Basarab, Șerban Cantacuzino și Constantin Brîncoveanu, prin prodigiosul umanism românesc al acestui veac, care prin Nicolae Milescu și Constantin Stolnicul Cantacuzino a dus — după cum pe drept cuvînt s-a subliniat — la integrarea culturii românești în cultura europeană.

În dovedirea vechimii învățămîntului românesc, autorii lucrării aduc noi temeiuri documentare în sprijinul afirmației lui C. D. Aricescu că în Cîmpulung a existat școală în limba română încă din secolul al XVI-lea. Este vorba de școala înființată în anul 1552, în prima reședință a Țării Românești, de Doamna

---

* Gh. Pîrnuță. Ion T. Radu, Ion Lupu, *Învățămîntul în Muscel în secolele XVII—XIX*, E.D.P., București, 1968. 272 p.

Chiajna, școală care a precedat cu mai bine de o sută de ani pe cea întemeiată în același oraș de Antonie-Vodă, în 1669, și cu aproape trei sute de ani instituirea școlii publice în Cîmpulung (1832). În substanțiala prefață făcută lucrării de prof. dr. docent Șt. Bîrsănescu se subliniază însemnătatea studierii vechimii învățămîntului românesc și se adresează „un viu îndemn cercetătorilor noștri de a merge în studiile lor despre școli, cît mai departe în trecut, avînd în vedere că existența și vechimea învățămîntului la un popor reprezintă o mărturie de mare valoare, apreciată în întreaga lume de cultură". În adevăr, existența unui învățămînt în limba română la Cîmpulung, în secolul al XVI-lea, nu constituie un fapt întîmplător, ci își are rădăcinile adînci în complexul dens al determinărilor social-economice ce caracterizează și conturează specificul unei regiuni a țării noastre cu străvechi trecut istoric. Dezvoltarea unei intense vieți economice în Cîmpulung, strînsele legături comerciale și culturale cu Brașovul și îndeosebi cu negustorii români din Scheii Brașovului, cărora încă din 1413 Mircea cel Bătrîn le întărise vechile privilegii comerciale, au făcut ca scrisul și socotitul în limba română să devină instrumente necesare de prim ordin în promovarea vieții sociale și culturale. La școala românească ce exista pe lîngă biserica Sf. Nicolae din Scheii Brașovului încă de la sfîrșitul veacului al XV-lea (1495) s-au pregătit desigur viitorii cunoscători ai scrisului în limba română din Cîmpulung și dascăli de la această școală vor fi predat la școala românească de pe lîngă Biserica Domnească din Cîmpulung, a cărei existență este atestată în 1552. Un intens schimb de soli și de dascăli între Transilvania și Țara Românească a întărit legăturile culturale și este grăitor faptul că un Nicola Cîmpulungeanu era în 1580 dascăl la școala din Scheii Brașovului. Este de înțeles faptul pe care logica istorică îl argumentează temeinic că în Cîmpulung — orașul în care se dezvoltase o bogată viață culturală — apar primele documente de limbă română și se tipăresc în prima jumătate a secolului al XVII-lea cărți în limba română și slavonă destinate a servi Transilvaniei și Moldovei, precum și întregii lumi ortodoxe din Peninsula Balcanică.

Dezvoltarea învățămîntului în Muscel este studiată temeinic de autori și mai departe, în secolele al XVIII-lea și al XIX-lea, interesanta și documentata lucrare folosind în analiză un întins registru de cuprindere, în care fasciculul de lumină al valorificării prinde deopotrivă atît școlile — de la cele publice la cele particulare — cît și o variată tematică, oferind o panoramică cunoaștere și înțelegere a specificului de epocă a școlii, datele privind procesul de învățămînt, programe, orarii, examene împletindu-se cu cele despre biblioteca școlară, localul, mobilierul școlii și populația școlară.

Lucrarea se ocupă pe larg și de existența și dezvoltarea unui învățămînt sătesc cu mult înainte de Regulamentul școalelor (1832) și de anul 1838, dată indicată drept reper cronologic, anterior căruia este acreditată teza că nu poate fi vorba de școli la sate. Această teză este infirmată însă de permanența din timpuri vechi a unui fenomen de o mare însemnătate, care arată vechimea și valențele creatoare ale învățămîntului românesc. Studiul pune în lumină în mod temeinic faptul că documentele din Țara Românească atestă existența la sate în secolele al XV-lea, al XVI-lea și al XVII-lea a numeroși cunoscători și „scriitori" de diverse acte (zapise, hotărnicii etc.) în limba slavă și română, ceea ce dovedește prezența unor forme de învățămînt pe lîngă bisericile din sate și mînăstiri.

Lucrarea prezintă amănunțit și activitatea unor luminoase figuri de dascăli musceleni, cum au fost Dimitrie Jianu, Ioan Brezoianu, Ioan D. Petrescu, Nicolae Simonide, Andrei Pretorian ș.a. De asemenea, într-un capitol aparte se arată participarea eroică a învățătorilor și profesorilor de pe plaiurile cîmpulungene și argeșene la revoluția din 1848. Studiul se încheie cu anexarea unui corpus de documente.

Scrisă cu multă căldură și dragoste față de trecutul progresist și valoros al școlii românești, punînd în lumină contribuția unor centre și regiuni de maximă intensitate și densitate istorică, lucrarea se înscrie ca o temeinică argumentare în sprijinul vechimii și valențelor creatoare ale învățămîntului nostru.

Continuarea analizei dezvoltării învățămîntului în Muscel începînd din a doua jumătate a secolului al XIX-lea pînă în prezent constituie pentru autori o obligație pe care o dorim îndeplinită cît mai curînd.

ION ORGHIDAN

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia: Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări — Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417 **Lei 5**

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREŞTI — c. 8215

I 3995

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

8

ANUL XVII

AUGUST, 1968

-990
(97)
- IUL. 2005
1.7 IIII 2011

COMITETUL DE REDACŢIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ŞTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, şef sector Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIŢA FLEANCU, şef sector Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGIL RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROŞCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; Lector PATIŢA SILVESTRU; Prof. CONSTANŢA SORIK, *secretar general de redacţie*; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, preşedintele Consiliului ştiinţific al Institutului de ştiinţe pedagogice; Prof. TIBERIU TRUŢER, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor şef*; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice; Prof. MARIN VIŞAN, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice.

I 3995

BIBL... ASTRA
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

8

ANUL XVII 1968

AUGUST

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

STUDII — Pag.

ION MORARU: Contribuția activității cultural-educative la desăvîrșirea personalității umane 3
PETRE BĂRBULESCU: Educația permanentă 13
VASILE PAVELCU: Considerații cu privire la învățarea afectivă 22
H. H. STAHL: Sociologia proceselor educaționale 37
DUMITRU SALADE: Autoeducația și autoinstruirea în bugetul de timp liber . 43
PANTELIMON GOLU, MIHAI GOLU: Probleme psihologice ale învățării . . 50

PEDAGOGIE COMPARATĂ

MIRON CONSTANTINESCU, POMPILIU VÎLCU: Acțiuni internaționale însemnate în domeniul învățămîntului și educației 60
CLAUDIU IONESCU-BUJOR: Problemele actuale ale educației adulților și rolul cooperării internaționale 75

CERCETĂRI CONCRETE

ONIȚA GLIGOR: Contribuția corpului didactic la activitatea de educare a maselor 81
COSTIN ȘTEFĂNESCU: Pedagogia integrării profesionale 88
LEON ȚOPA: Pregătirea tineretului pentru viața de familie 95
PAUL KIRMAIR: Locul universității populare în educația postșcolară . . . 100
TEODOR GAL: Tradiții progresiste de pedagogie populară 107

OPINII

ANTON TABACHIU: Rolul opiniei publice în viața socială 114
EMIL IORDĂCHESCU: Orientări actuale în activitatea de popularizare a științei și culturii 119

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

ION CONSTANTINESCU: Problematica unei cercetări despre tineret și viața de familie 126

BIBLIOGRAFIE

10106

СОДЕРЖАНИЕ

Ион Морару, Вклад культурно-воспитательной деятельности в формировании личности * *Василе Павелку*, Аффективное научение у взрослых * *Г. Стал*, Из социологии воспитательных процессов у взрослых * *Петре Бэрбулеску*, Непрерывное воспитание * *Думитру Саладе*, Самовоспитание и самообучение и свободное время взрослого * *Пантелимон Голу, Михай Голу*, Психология обучения у взрослых * *Оница Глигор*, Вклад учительства в воспитании взрослых * *Костин Штефэнеску*, Педагогика профессионального интегрирования * *Леон Цопа*, Подготовка молодёжи к семейной жизни * *Пауль Кирмаир*, Бухарестский народный университет * *Теодор Гал*, Передовые традиции народной педагогики * *Мирон Константинеску, Помпилиу Вылку*, Видные международные действия в области образования и воспитания * *Ккаудиу Ионеску-Бужор*, Актуальные вопросы воспитания взрослых и роль международного кооперирования * *Антон Табакиу*, Роль общественного мнения в социальной жизни * *Эмиль Иордэкеску*, Актуальные направ ления в распространении науки и культуры * *Ион Константинеску*, Проблематика исследования о молодежи и семейной жизни * Библиография.

SOMMAIRE

Ion Moraru, La contribution de l'activité culturelle-éducative á l'accomplissement de la personnalité humaine ✲ *Vasile Pavelcu*, L'apprentissage affectif chez l'adulte ✲ *H. H. Stahl*, De la sociologie des processus éducationnels chez les adultes ✲ *Petre Bărbulescu*, L'éducation permanente ✲ *Dumitru Salade*, L'auto-instruction dans le montant des loisirs de l'adulte ✲ *Pantelimon Golu, Mihai Golu*, La psychologie de l'apprentissage chez les adultes ✲ *Oniţa Gligor*, Le poids de la contribution du corps didactique á l'éducation des adultes ✲ *Costin Ştefănescu*, La pédagogie de l'integration professionnelle ✲ *Leon Ţopa*, La formation des jeunes pour la vie familiale ✲ *Paul Kirmair*, L'Université Populaire de Bucarest ✲ *Teodor Gal*, Traditions progressistes de pédagogie populaire ✲ *Miron Constantinescu, Pompiliiu Vîlcu*, Actions internationales de prestige dans le domaine de Penseignement et de l'education ✲ *Claudiu Ionescu-Bujor*, Problémes actuels de l'éducation des adultes et le rôle de la coopération internationale ✲ *Anton Tabachiu*, Le rôle de l'opinion publique dans la vie sociale ✲ *Emil Iordăchescu*, Orientations actuelles dans l'activité de vulgarisation de la science et de la culture ✲ *Ion Constantinescu*, La problématique d'une recherche sur les jeunnes et la vie de famille ✲ Bibliographie.

CONTENTS

Ion Moraru, The Contribution of the Cultural-Educational Activity to the Impovement of the Human Personality ✲ *Vasile Pavelcu*, The Adult's Affective Leaning ✲ *H. H. Stahl*, The Sociology the of Adult's Educational Proceses ✲ *Petre Bărbulescu*, The Permanent Education ✲ *Dumitru Salade*, Selfeducation and Selfinstruction in the Adult's Free Time Budget ✲ *Pantelimon Golu, Mihai Golu*, The Adult's Psychology of Learing ✲ *Oniţa Gligor*, The Share of the Contribution of the Teaching Staff to the Adult Education ✲ *Costin Ştefănescu*, The Pedagogy of the Professional Integration ✲ *Leon Ţopa*, Training the Youth for the Family Life ✲ *Paul Kirnair*, The „Bucharest" Popular University ✲ *Teodor Gal*, Progressive Traditions in the Popular Pedagogy ✲ *Miron Constantinescu Pompiliu Vîlcu* Valuable International Actions in the Field of Education ✲ *Claudiu Ionescu-Bujor* The Present Problems of Adult Education and the Role of International Coperation ✲ *Anton Tabachiu*, The Role of the Public Opinion in the Social Life ✲ *Emil Iordăchescu*, Present Trends in the Activity of Spreading Culture and Science ✲ *Ion Constantinescu*, The Problems of a Research on Youth and Family Life. Bibliography.

Contribuția activității cultural-educative la desăvîrșirea personalității umane

ION MORARU
vicepreședinte al Comitetului de Stat pentru Cultură și Artă

Este un lucru îndeobște cunoscut că, în cadrul politicii generale a Partidului Comunist Român de construire și desăvîrșire a socialismului, un loc important l-a ocupat și îl ocupă făurirea și dezvoltarea culturii socialiste. Pentru aprofundarea acestui fenomen specific și a rolului său în ansamblul societății noastre contemporane, este necesară sublinierea cîtorva aspecte de principiu.

Desființînd pentru totdeauna exploatarea omului de către om, revoluția socialistă înfăptuiește transformarea întregului complex de relații sociale ; ea se desfășoară nu numai în domeniul politic și economic, ci și în cel al ideologiei și culturii. Tocmai de aceea, revoluția culturală reprezintă o parte integrantă a revoluției socialiste, ea asigurînd întregii creații culturale și științifice conținutul ideologic fundamentat pe concepția marxist-leninistă, punînd la îndemîna celor ce muncesc valorile spirituale autentice, educînd și reeducînd oamenii în spiritul socialismului, creînd o intelectualitate nouă, socialistă.

Printre cauzele multiple care determină necesitatea obiectivă a revoluției culturale se cuvine reliefat îndeosebi caracterul conștient pe care îl capătă dezvoltarea istorică în socialism și care impune o conștiință înaintată la fiecare om al muncii.

În condițiile în care mersul societății noastre, dezvotarea ei în etapa contemporană, se realizează în toate direcțiile, prin eforturile conjugate ale întregului popor, cu mijloacele oferite de cuceririle actuale ale științei și tehnicii, în condițiile în care sensul dezvoltării îl constituie progresul continuu și rapid spre societatea comunistă, factorul conștient are o putere determinantă. Ca atare, imperativul cultural — ca element esențial al factorului conștient — își definește cu pregnanță atributele creatoare. *„Noi, care acționăm în mod conștient în direcția făuririi societății comuniste, cunoaștem că dezvoltarea bazei materiale este hotărîtoare, dar fără o dezvoltare a științei, a gîndirii tehnice, a nivelului general de cultură al poporului nu vom putea asigura nici progresul bazei materiale a societății, pentru că aceste două laturi ale activității noastre sînt strîns legate, se condiționează reciproc"* [1].

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968*, Ed. politică, p. 19—20.

Caracteristica principală a culturii noi, socialiste, constă în faptul că la baza ei stă ideologia marxist-leninistă, ceea ce îi conferă orientare științifică, forță transformatoare și creatoare, orizonturi nelimitate de dezvoltare. Pe de altă parte, cultura socialistă are un profund caracter popular, ea fiind pusă în slujba maselor, masele participînd direct la făurirea ei. Este ceea ce sublinia Lenin, cînd afirma că „toate minunile tehnice, toate cuceririle culturii vor deveni un bun al întregului popor și de azi înainte inteligența și geniul omenirii nu vor mai fi transformate în mijloace de constrîngere, în mijloace de exploatare" [2].

Cultura socialistă împletește strîns spiritul inovator revoluționar, cu cele mai bune tradiții moștenite de la înaintași; de aici, pe de o parte, marea însemnătate a muncii sistematice desfășurate în țara noastră pentru integrarea în cultura nouă a tot ceea ce a dat mai valoros producția spirituală a trecutului nostru, pe de altă parte, lupta hotărîtă a partidului atît împotriva celor care neagă însemnătatea moștenirii culturale, cît și împotriva preluării necritice, în bloc, a acestei moșteniri.

În esența ei, cultura noastră socialistă este expresia celor mai profunde interese ale națiunii române — ale oamenilor muncii români, maghiari, germani și de alte naționalități conlocuitoare — pătrunsă de un profund caracter umanist, o cultură care, prin conținutul ei, prin mijloacele sale de expresie și prin modalitatea specifică de a acționa reprezintă o puternică armă transformatoare.

Făurirea și dezvoltarea culturii socialiste reprezintă un proces complex, care implică acțiunea de creare a noi valori culturale, izvorîte din evoluția generală a societății socialiste, sistemul de organizare și instituționalizare a activității culturale, ridicarea spirituală, multilaterală a beneficiarilor culturii, cu alte cuvinte, ceea ce, într-o accepție consacrată, reprezintă cultura de masă.

Este momentul potrivit să precizăm că noțiunea de cultură de masă nu înseamnă, după opinia noastră, existența a două culturi: o cultură de înalt nivel și, paralel, o cultură de popularizare, simplistă, destinată maselor. În țara noastră, cultura este unică: cultura caracterizată prin trăsăturile sus-enumerate. Evident, diferențieri în procesul de difuzare a valorilor spirituale există, dar ele privesc nu fondul producției datoare să ofere maselor întreaga măsură a civilizației și culturii socialiste, ci procesul transmiterii acestor valori autentice în funcție de nivelul de interes și de receptivitate în continuă transformare al diferitelor colectivități umane. Din acest punct de vedere, activitatea cultural-educativă — cuprinzînd în aria sa măsuri, acțiuni și instituții — are menirea să asigure însușirea progresivă a bunurilor culturale de către masele largi de oameni ai muncii din orașele și satele țării. Și aceasta nu în sens *pasiv*, de simplă înregistrare, ci *activ*, în sens de formare a personalității umane, chiar și de creare a valorilor spirituale, într-o structură armonioasă, bazată pe înaltele principii ale umanismului socialist. Așa se și explică de ce activitatea cultural-educativă este caracterizată, pe bună dreptate, ca fiind militantă, cu scopuri bine definite de ordin *informativ*, dar mai ales *formativ*.

Această activitate constituie, deci, un element component de cea mai mare însemnătate în realizarea *educației permanente* a populației, în sensul că prin mijloacele sale specifice ea trebuie să ducă mai departe — pentru generațiile adulte — opera de educație și instrucție înfăptuită în școală. În realizarea acestei opere, activitatea cultural-educativă își înscrie aportul substanțial la formarea și dezvoltarea conștiinței social-politice, la pregătirea profesională și la creșterea nivelului de cultură al oamenilor; cu alte cuvinte, ea îndeplinește importante funcții integrative.

---

[2] V. I. Lenin, *Despre cultură și artă*, E.S.P.L.P., București, 1957, p. 244.

*

O analiză aprofundată a evoluției activității cultural-educative este destul de dificilă, ea solicitînd încă un studiu aprofundat care să urce pînă în secolul al XV-lea, cînd, după părerea noastră, se poate vorbi de elemente ale unei asemenea activități desfășurate în România sub semnul umanismului renascentist.

Deși în intenția noastră este să caracterizăm cu deosebire momentele importante ale acestei activități în anii puterii populare, nu putem face abstracție de substanța perenă a ridicării la cultură a maselor care s-a desfășurat de-a lungul mai multor secole. Această atitudine este impusă nu numai de obiectivitatea cercetării științifice, ci și de faptul că elementele viabile ale acțiunii de culturalizare pot și trebuie valorificate — cu discernămîntul cuvenit — în activitatea de educație și instrucție contemporană. Ne vom limita, de aceea, la expunerea trăsăturilor esențiale ale acestei activități desfășurate pînă la eliberarea patriei.

Este izbitor faptul că cei mai înaintați cărturari din istoria țării noastre s-au integrat prin rațiune și simțire în acțiunea de ridicare culturală a maselor: aceasta, pe de o parte, datorită înțelegerii faptului că geniul popular constituie filonul de aur al culturii naționale, puternic izvor de inspirație, iar pe de altă parte, că instruirea poporului reprezintă un factor de seamă al progresului social. În virtutea aceluiași ideal, mii de intelectuali anonimi, „apostoli" ai satelor, îndeosebi falanga de învățători și profesori, și-au zidit sufletul — asemenea meșterului Manole — în acest panteon al culturii românești.

Este tot atît de evident că, în etape diferite, în provincii diferite și cu intensități diferite, acțiunea de înălțare spirituală a poporului a răspuns unor deziderate naționale și sociale bine determinate — fie că a fost vorba de păstrarea ființei naționale, de cucerirea independenței, de unitatea și de desăvîrșirea unității naționale, fie de eliberarea de sub jugul exploatării feudale și, mai tîrziu, al celei capitaliste.

Începînd cu cea de-a doua jumătate a secolului trecut, această activitate s-a structurat în organizații și asociații culturale, cu scopul mărturisit de a veni în întîmpinarea interesului sporit și manifest al unor mase din ce în ce mai largi pentru cultură. Cele mai importante dintre ele — „Liga pentru unitatea culturală a poporului" în Țara Românească, „Asociațiunea pentru literatura română și cultura poporului român" în Transilvania, „Societatea pentru cultura și literatura română", în Bucovina, „Ateneul Român" și „Societatea pentru învățătura poporului român", „Casa Școalelor", „Liga culturală", ca și „Fundația culturală" — își propuneau, așa cum sintetizează programul Astrei, „a răspîndi lumina și a ține pururea viu simțămîntul național în mijlocul poporului nostru, mai ales a ridica mintea, inima și bunăstarea materială a țăranilor noștri" [3].

Remarcabile sînt începuturile de fundamentare științifică a acțiunii de instruire a poporului, îndeosebi cele realizate după 1933 de Dimitrie Gusti prin școala sociologică-monografică. Concepția sa despre căminul cultural este edificatoare; el considera că acesta trebuie să fie „o vastă operă țărănească", să pună „temelii noi pentru acțiunea de civilizare a păturii noastre rurale" formînd „instituția fundamentală de reformă a satelor" [4].

---

[3] Vezi: *„Actele privitoare la urzirea și înființarea Asociației Transilvane"*, Sibiu, 1862.

[4] Ovidiu Bădina, *Cercetarea sociologică concretă — tradiții românești*, Ed. politică, București, 1966, Cap. *Serviciul social*, p. 101—109.

Desigur, în activitatea de educație populară din trecut sînt evidente — în mod obiectiv — anumite limite : faptul că ideologia dominantă a influențat conținutul acestei activități, diminuîndu-i forța educativă ; faptul că ea nu a putut căpăta un caracter cu adevărat de masă, pături largi ale populației rămînînd în afara efectelor acțiunii de culturalizare ; faptul că politica culturală a trecutelor regimuri a ignorat aproape total cerințele materiale ale unei asemenea activități.

*

Etapa socialistă a activității cultural-educative de masă constituie o etapă calitativ nouă, superioară, condiționată în conținut, metode și extindere de transformările fundamentale — social-economice și cultural-științifice — petrecute în societatea contemporană românească.

Trebuie, mai întîi, subliniat că socialismul a creat nu numai condițiile politice, dar și pe cele materiale necesare dezvoltării acestei activități. Pe de o parte, prin eforturile statului, care, exercitîndu-și funcția sa cultural-educativă, a investit în acest scop fonduri din ce în ce mai mari, astfel încît să faciliteze accesul maselor largi la cultură, paralel cu contribuția organizațiilor de masă și obștești (sindicate, organizații de tineret și femei, cooperația etc.), iar pe de altă parte, prin creșterea posibilităților materiale ale membrilor societății noastre, care dispun de mijloace sporite de satisfacere a necesităților de ordin cultural și artistic. Dinamica cheltuielilor din bugetul statului pentru activități social-culturale este și din acest punct de vedere semnificativă :

— în milioane lei —

1955	1960	1963	1966	1967
6992	14103	22361	24115	27665

Pentru activitatea cultural-educativă de masă, s-au cheltuit în 1967 — numai de la bugetul de stat — peste 260 milioane lei, la care se mai adaugă peste 50 milioane din fonduri proprii.

Expresia cea mai elocventă a progresului multilateral realizat în domeniul activității cultural-educative o constituie crearea și dezvoltarea unei vaste rețele de instituții de cultură, care configurează un sistem închegat al acesteia. Un tablou comparativ — luînd ca bază anul 1938 — evidențiază următoarele :

	1938	1967
1. Cămine culturale	3 467	9 895
2. Case și palate de cultură	—	186
3. Cluburi și case de cultură sindicale	....	294
4. Biblioteci	....	24 667
5. Cinematografe	338	6 410
6. Muzee	79	243
7. Școli populare de artă	—	23

După cum se observă, din sistemul activității cultural-educative din țara noastră fac parte instituții cu un profil extrem de variat : instituții statale sau ale organizațiilor obștești ; instituții diferențiate după genul activității culturale sau artistice pe

care îl realizează, după categoria de oameni cărora se adresează ș.a.m.d. Important este faptul că această mare diversitate de instituții asigură cuprinderea întregii populații în sfera de acțiune a culturii. Există, evident, un element unificator al acestei diversități, care-l constituie de fapt ca sistem, și anume concepția unitară care face ca întreaga activitate cultural-educativă să fie înțeleasă ca operă de pedagogie socială. Mobilurile conștient stabilite, idealul educativ al societății noastre, conținutul ideologic socialist al muncii cultural-artistice — iată elementele care definesc concepția unitară.

Referirea la multitudinea de forme, mijloace și instrumente prin care activitatea cultural-educativă și artistică acționează asupra conștiinței oamenilor ar necesita, desigur, un expozeu prea amplu. De aceea, ne limităm să prezentăm doar sub aspect cantitativ cîteva fapte ilustrative.

În 1967, sistemul de biblioteci din România dispunea de 104 426 000 volume, ceea ce făcea să revină, în medie, 5,5 volume de 1 locuitor. În același timp, numărul celor care au frecventat aceste biblioteci se ridică la 8 904 000 cititori. În anul de învățămînt 1967—1968, au funcționat 52 universități populare, cu circa 35 000 cursanți și 83 universități muncitorești, cu peste 30 000 cursanți. Activitatea artistică de amatori cuprinde aproximativ 1 000 000 artiști amatori, care activează în circa 40 000 formații coregrafice, muzicale și teatrale. Numai la cel de-al VIII-lea concurs al acestor formații au participat circa 500 000 artiști amatori.

Încă în 1960, frecvența vizitatorilor la muzee era de peste 6 milioane, iar în 1967, ea s-a ridicat la aproape 9 milioane; numărul de spectatori la cinematografe s-a ridicat, în aceeași perioadă, de la circa 166 milioane, la 210 milioane.

Evoluția activității cultural-educative în ultimele două decenii trebuie raportată la cîteva elemente esențiale. Pe planul nivelului de cultură al poporului, cu toate încercările și acțiunile antebelice amintite, punctul de plecare trebuia să țină cont de starea de înapoiere spirituală a unor largi pături ale populației: 4 000 000 de neștiutori de carte și circa 80% din totalul populației fără posibilități reale de a se bucura de binefacerile culturii.

Pe planul dezvoltării societății românești au avut loc transformări rapide în toate sferele activității sociale și economice, care impuneau cerințe de ordin cultural-educativ în continuă îmbogățire și diversificare, în pas cu aceste transformări. Pe planul mijloacelor de difuzare a culturii, școala se impunea ca principal factor de instrucție și educație, iar alături de activitatea cultural-educativă apăreau și se extindeau instrumentele moderne de comunicație în masă — presa, radioul, televiziunea. Tocmai aceste considerente, cu valoare obiectivă, au profilat direcțiile, coordonatele dezvoltării activității cultural-educative.

O primă perioadă, care a debutat cu momentul crucial al alfabetizării, a avut menirea să realizeze o vastă acțiune de culturalizare, în sensul familiarizării unor mase largi de oameni cu „alfabetul" culturii și artei, îndeplinind astfel importanta funcție de creare a unui climat spiritual propice sensibilizării oamenilor pentru valorile cultural-artistice. În același timp, ea avea și o valoare educativă de prim rang, prin contribuția sa la mobilizarea maselor de la orașe și sate în vederea înfăptuirii obiectivelor istorice ale transformării socialiste a țării.

În anii următori, o dată cu pătrunderea în măsură tot mai mare în viața social-economică a cuceririlor revoluției tehnico-științifice contemporane, ca și datorită creșterii exigențelor sociale ale perfecționării personalității umane în sensul socialismului, activitatea cultural-educativă s-a dezvoltat în profunzime, s-a diversificat în funcție de cerințele specifice ale diferitelor categorii ale populației.

Din acest punct de vedere, activitatea cultural-artistică, prin mijloacele sale specifice, și-a adus contribuția la integrarea socială și profesională a cetățenilor țării. Mersul ascendent al României contemporane, transformările sociale produse, ritmul rapid de dezvoltare a industriei, agriculturii, științei și tehnicii, învățămîntului și culturii, întărirea națiunii române, unitatea întregului popor — indiferent de naționalitate —, au constituit tot atîtea elemente componente ale activității educative. Problematica etică — îndeosebi cea referitoare la atitudinea față de muncă și bunurile obștești, la întărirea familiei, respectarea legalității socialiste ș.a. — a constituit o altă direcție a activității în acest domeniu. În sfîrșit, larga și sistematica acțiune de răspîndire a celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, avînd drept scop formarea concepției științifice despre lume, ca și acțiunile ample de popularizare a valorilor cultural-artistice în scopul educației estetice a oamenilor — un aport substanțial înregistrînd mișcarea artistică de amatori — au reprezentat de asemenea coordonate ale activității cultural-educative.

Toate acestea constituie o expresie a faptului că masele reprezintă factorul principal creator de cultură, că socialismul îmbină armonios aspectul răspîndirii culturii cu cel al creării culturii. „Participarea mereu sporită a oamenilor muncii la crearea unei culturi noi — arată Al. Tănase — este precedată și însoțită de răspîndirea culturii în mase, de îmbogățirea patrimoniului cultural al poporului cu cele mai elaborate și consistente elemente ale culturii științifice și artistice" [5].

În concluzie, activitatea cultural-educativă și-a înscris contribuția la desăvîrșirea personalității umane, ea fiind în întregime orientată spre *formarea omului nou, însuflețit de idealurile nobile ale socialismului, de principiile moralei comuniste, cu un larg orizont cultural* [6].

★

Activitatea cultural-educativă se află în prezent într-o nouă etapă, corespunzătoare stadiului de dezvoltare a economiei și vieții sociale, nivelului vieții materiale și spirituale, sarcinilor educative stabilite de cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.

Condițiile obiective social-economice care definesc, în ultimă analiză, conținutul activității de instrucție și educație se caracterizează, în momentul de față, printr-o complexitate deosebită. Amploarea obiectivelor cincinalului pe care îl străbatem, îmbunătățirea planificării și conducerii economiei naționale, noua împărțire teritorial-administrativă a țării, în genere măsurile de perfecționare a vieții sociale, pun în evidență necesitatea dezvoltării orizontului tehnico-științific al tuturor oamenilor, extinderea pe orizontală și verticală socială a celor mai înalte valori ale culturii și civilizației socialiste, stimularea capacităților spirituale, creatoare, ale celor ce muncesc. În același timp, activitatea cultural-educativă vine în contact cu un material uman aflat la un grad de dezvoltare a conștiinței cu mult mai evoluat decît în urmă cu douăzeci de ani; mutațiile produse în spiritualitatea păturilor largi ale populației demonstrează că exigențele cultural-artistice ale acestora se află într-un stadiu care reclamă o restructurare — în conținut și forme — calitativ superioară a muncii de educație. Evident, aceste transformări de conștiință sînt rodul, în bună măsură, și al

[5] Vezi: *Stat, națiune, progres social*, — culegere de studii, Ed. politică, București, 1968 (articolul *Politica culturală a statului socialist*, p. 343).

[6] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, în volumul *Congresul al IX-lea al P.C.R.*, București, Ed. politică, 1965, p. 93.

activității cultural-educative. Dar trebuie ținut seama de faptul că mijloacele de satisfacere a necesităților culturale — în accepția lor cea mai largă —, sînt în prezent și în perspectivă cu mult mai ample.

Generațiile care au absolvit învățămîntul de opt ani au o pondere mare în ansamblul populației. Alături de școală — care potrivit ultimelor hotărîri de partid va cunoaște un nou avînt, îndeosebi prin generalizarea învățămîntului de zece ani — s-au dezvoltat alte mijloace moderne și eficiente de difuzare a culturii. Este suficient a aminti în acest sens că la sfîrșitul anului trecut se înregistra un număr de 2 150 000 abonamente-radio și de 916 600 la televiziune; în 1967, editurile au scos 3 678 titluri, într-un tiraj total de 75 849 000 exemplare; presa (ziare și reviste) atinge tiraje de milioane, radioficarea s-a extins, atingînd aproape 1 000 000 abonați, iar cineficarea a cuprins 5 700 localități sătești.

Structura economică și socială a satelor s-a schimbat radical în anii socialismului, ceea ce a avut drept consecință antrenarea țărănimii în cursul general ascendent al societății noastre. O dată cu noul mod de organizare a economiei agricole și cu ridicarea generală a nivelului de trai, cu electrificarea pe scară largă a satelor, țărănimea a căpătat posibilitatea de a beneficia tot mai mult de valorile cultural-artistice. În mediul rural ființează noi instituții și întreprinderi, care — atît prin profil, cît și prin structura forței umane pe care o includ — exercită o influență pozitivă asupra nivelului de civilizație al întregii populații. Toate aceste întreprinderi și instituții grupează un număr mare de intelectuali de felurite specialități (cadre didactice, medici, ingineri, economiști etc.), care, trăind și muncind în mijlocul țărănimii, constituie, prin preocupările și activitatea lor, un factor de progres. Trebuie subliniat de asemenea că interinfluența sat-oraș, mai ales în localitățile din orbita centrelor industriale, se extinde treptat, știut fiind că o parte importantă a populației din aceste localități, lucrează în întreprinderi industriale, continuînd însă să locuiască la sate.

Toate aceste elemente, care solicită o concepție, o orientare, o organizare și o metodologie adecvată în educația permanentă a adulților, sînt sintetizate în obiectivele muncii ideologice stabilite de cel de-al IX-lea Congres al P.C.R., în strînsă concordanță cu dezvoltarea actuală a țării noastre.

Pe plan general, cultura este chemată să răspundă sarcinii principale a activității politico-ideologice: înarmarea maselor cu ideile marxism-leninismului, cu linia politică a partidului și statului în problemele interne și internaționale, în vederea mobilizării lor la realizarea îndatoririlor ce le revin în opera de construire a socialismului. În mod special, activității cultural-educative, instituțiilor și mijloacelor de înrîurire educativă le revine sarcina de ridicare a calității muncii lor, prin introducerea unui spirit de analiză științifică, menit să valorifice la un nivel superior experiența înaintată.

Obiectivele concrete ale activității cultural-educative în această nouă etapă se profilează cu pregnanță în direcții multiple și în forme complexe. Orientarea conținutului acestei activități — după cum s-a mai amintit — trebuie să răspundă cerințelor impuse de ridicarea conștiinței socialiste a oamenilor la nivelul perioadei actuale de desăvîrșire a construcției socialiste în patria noastră; aceasta înseamnă, în primul rînd, că în munca de instrucție și educație a adulților o pondere deosebită o capătă activitățile menite să contribuie la integrarea socială și profesională a diferitelor categorii ale populației, în raport cu noile solicitări impuse de ritmul civilizației moderne. Acestei activități îi revine rolul de a conjuga armonios munca de difuzare a înaltelor valori ale creației culte cu păstrarea, stimularea, cultivarea creației populare; pe alt plan, ea are menirea de a îmbina funcția instructiv-educativă, cu cea recreativă și distractivă, în vederea folosirii judicioase a timpului liber al oamenilor.

În acest sistem de referințe, activitatea cultural-educativă trebuie, mai mult decît pînă acum, să contribuie la dezvoltarea culturii socialiste comune a oamenilor muncii români, maghiari, germani și de alte naționalități, animați de idealul nobil al propășirii patriei socialiste. Îmbogățirea conținutului activității cultural-educative solicită un efort de adaptare corespunzătoare a formelor și metodelor ei, o reală modernizare care să faciliteze accesul maselor la cultură, însușirea ei prin folosirea mijloacelor tehnice avansate. Nu întîmplător se preconizează utilizarea în mai mare măsură, în cadrul acestei activități, a mijloacelor moderne de comunicație în masă și, în genere, a mijloacelor audio-vizuale de mare tehnicitate.

Tabloul social al populației României de astăzi este de o mare diversitate, sub aspectul deosebitei varietăți a cerințelor de cultură. Activitatea educativă trebuie să corespundă, în prezent, unor preocupări ale microgrupurilor și tocmai de aceea, studierea sistematică a fenomenelor social-culturale devine o necesitate imperioasă. Analiza sociologică concretă privind teritoriul, populația, viața materială, socială și spirituală reprezintă premisa indispensabilă pentru realizarea procesului educațional al activității culturale.

Consecința imediată a unei asemenea optici de organizare și orientare a activității cultural-educative o constituie diversificarea ei în funcție de particularitățile variatelor categorii ale populației. În acest context, probleme speciale sînt implicate în sfera activității cultural-educative la sate, ca urmare a noii împărțiri administrativ-teritoriale a țării. Dezvoltarea comunelor ca unități administrative puternice va asigura valorificarea intensă a resurselor materiale și umane din mediul rural. Aceasta va determina, printre altele, existența unei largi rețele de instituții social-culturale, cu activitate complexă și multilaterală. În viața satului românesc vor pătrunde mai rapid elementele de civilizație modernă. Fixarea centrelor de comune în localitățile cu cele mai bune perspective de progres, înfăptuirea acțiunii de sistematizare rurală, coordonarea mai eficientă a eforturilor de dotare și înzestrare, sînt tot atîtea aspecte care prefigurează profilul economic și social-cultural al viitorului sat, centru de civilizație comunistă. Dezvoltarea comunei ca unitate administrativă puternică creează condițiile pentru transformarea căminului cultural în centru al vieții culturale și artistice locale. Acest așezămînt de cultură cu vechi rădăcini în mediul rural va deveni un adevărat focar de spiritualitate românească, capabil să contribuie în mod substanțial la dezvoltarea noii fizionomii a țăranului.

Conceptul de cămin cultural comunal — centru al vieții culturale locale — pe lîngă unele consecințe imediate și previzibile, mai are și unele care necesită încă cercetări prospective. Apare însă evident că acest concept realizează pe planul activității practice o politică culturală unitară în prezent și în perspectivă — la nivelul întregii comune —, care ține seama atît de necesitățile educației generale, cît și de cerințele spirituale locale. Pe plan organizatoric, instrumentele și mijloacele educative — căminul cultural sătesc, biblioteca, cinematograful, muzeul sătesc — sînt integrate, corelate, coordonate de o singură instituție capabilă să înfăptuiască această politică culturală unică. Mai mult decît atît, se realizează coordonarea influenței educative exercitate de toate organizațiile de masă și obștești, de conducerile C.A.P. și instituțiile culturale de stat. Pe de altă parte, căminul cultural comunal, ca centru al vieții culturale, creează condițiile pentru folosirea rațională a tuturor forțelor intelectuale și artistice din comună, pentru angajarea lor deplină — ca principal factor de concepție, conținut și metodică — la opera de instrucție și educație a țărănimii nu numai în centrul de comună, ci și în fiecare sat în parte. Este un fapt care, în perspectivă, va avea urmări remarcabile. Desigur, responsabilitatea intelectualului pentru destinele satului în care trăiește înseamnă în primul rînd îndeplinirea competentă a sarcinilor

ce-i revin la locul său de muncă; dar această responsabilitate, în sensul ei cel mai autentic, presupune participarea intelectualului la întreaga viață social-culturală a satului, la rezolvarea marilor probleme pe care le implică mersul ascendent al țărănimii noastre pe drumul civilizației socialiste.

În sfîrșit, nu de mică importanță este și faptul că de acum înainte se asigură o dezvoltare unitară și armonioasă a bazei materiale a activității culturale sătești în funcție de realitățile și nevoile concrete locale. În acest sens, prin sistematizarea satelor, rețeaua de instituții culturale va crește o dată cu construirea a noi școli, cămine culturale, cinematografe, biblioteci, stații de radioficare etc. Totodată, amplasarea mai judicioasă a acestor instituții în raport cu perspectivele de dezvoltare a satului va asigura deservirea mai adecvată, sub acest raport, a colectivităților umane.

Un fenomen caracteristic îl constituie sprijinul mereu mai amplu și mai cuprinzător care va fi acordat instituțiilor culturale sătești de către forțele culturale și artistice de la orașe. Acest fapt, pe lîngă că va avea drept consecință îmbogățirea vieții spirituale din mediul rural, va constitui și un instrument de ridicare a nivelului de orientare și organizare a activității cultural-educative.

Activitatea cultural-educativă este un fenomen caracterizat printr-un deosebit dinamism, ea trebuind nu numai să satisfacă obiectivele educative ale societății, cerințele culturale specifice diferitelor grupuri sociale, ci să constituie totodată un factor de emulație, de stimulare pentru noi cerințe spirituale, pentru autoinstruire; este ceea ce spunea Dimitrie Gusti: „poporului trebuie să i se dea ... acele valori culturale de care are nevoie ... rămînînd ca, în același timp, potrivit firii lui, să i se deștepte trebuințe culturale superioare celor existente" [7].

În acest sens, apropierea organică a așezămîntului de cultură, de colectivitatea umană, cu alte cuvinte, considerarea instituțiilor culturale ca *lăcașuri proprii* ale acestor colectivități este una dintre tendințele marcante care reclamă *o atenție specială* din partea organizatorilor muncii cultural-educative. În ultimă analiză, aceasta este și o problemă a eficienței care definește munca de instrucție și educație a adulților ca o activitate multilaterală, menită să determine dezvoltarea personalității umane în tot ce are ea mai autentic și mai nobil, trăsătură a umanismului caracteristic societății românești contemporane.

ВКЛАД КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

(Резюме)

В первой части своего очерка автор определяет содержание социалистической культуры, подчеркивая, что в условиях нашего общества оно по существу является и содержанием массовой воспитательной работы. Описываются главные этапы и достижения этой деятельности.

Во второй части автор подробно обсуждает перспективы обучающей воспитательной деятельности среди взрослого населения, проведенной при помощи внешкольных культурных учреждений. Выявляются содержание и методы культурно-воспитательной работы в условиях усовершенствования социальной жизни в Румынии, нового административно-территориального деления и развития современных средств связи.

В заключительной части подчеркивается необходимость научного обоснования культурно-просветительной работы; в этом деле научное исследование призвано внести значительный вклад.

[7] D. Gusti, *Pagini alese*, Editura științifică, 1965, p. 287.

LA CONTRIBUTION DE L'ACTIVITÉ CULTURELLE — ÉDUCATIVE À L'ACCOMPLISSEMENT DE LA PERSONNALITÉ HUMAINE

(Résumé)

L'auteur définit d'abord le contenu de la culture socialiste tout en soulignant que, dans les conditions de notre société, ce contenu correspond en dernière analyse à celui de l'activité éducative de masse dont on présente les principales étapes et réalisations.

L'auteru s'attarde particuliérement sur les perspectives de l instruction et de l'éducation de la population adulte par l'intermédiaire des institutions de culture en dehors de l'école. Dans ce sens, on met en évidence le contenu et les méthodes de l'activité culturelle-éducative dans les conditions du perfectionnement de la vie sociale en Roumanie, de la nouvelle organisation administrative et territoriale du pays, de même que de l'extension des moyens de diffusion dans les masses. L'auteur met aussi en évidence la nécessité des fondements scientifiques de l'activité culturelle de masse à laquelle la recherche scientifique est appelée à contribuer effectivement.

THE CONTRIBUTION OF THE CULTURAL-EDUCATIONAL ACTIVITY TO THE IMPROVEMENT OF THE HUMAN PERSONALITY

(Abstract)

After defining the content of socialist culture, underlining that, under the conditions of our society, this is, at the same time, the content of the mass educational activity, the author presents the main stages and achievements of this activity.

He stresses the perspectives of the instruction and education of the adult population by means of the extraschool cultural establishments. He underlines the content and the methods of the cultural-educational activity under the conditions of the improvement of the social life in Romania, of the administrative-territorial division of the country and of the expansion of the modern mass-media. The author also stresses the necessity for the scientific substantiation of the mass cultural activity, to which the scientific research is called to bring an important contribution.

Educația permanentă

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU
șef secție
Institutul de științe pedagogice

1. Plenara C.C. al P.C.R. din 22-25 aprilie a.c., în cadrul căreia s-au dezbătut problemele dezvoltării învățămîntului de cultură generală, profesional, tehnic și superior din țara noastră, a adus în actualitate conceptul — și așa atît de actual în lumea contemporană — de „educație permanentă". În lucrările plenarei, problemele perfecționării învățămîntului au fost strîns integrate muncii educative în rîndul întregii populații a țării, indiferent de vîrsta și pregătirea școlară, relevîndu-se necesitatea obiectivă a continuării pregătirii cultural-educative pe întreg cursul vieții și pentru toți membrii societății noastre.

În cadrul măsurilor de perfecționare a învățămîntului — a arătat tovarășul Nicolae Ceaușescu — *trebuie să ținem seama de progresul rapid al științei, de necesitățile viitoare ale societății socialiste și comuniste, de perspectivele ce se deschid țării... măsurile pe care le adoptăm astăzi vor trebui să fie strîns legate și să asigure satisfacerea cerințelor care vor apărea mîine în dezvoltarea economiei, științei, culturii, să răspundă pe deplin necesității de a avea în toate domeniile de activitate cadre bine pregătite, în stare să facă față sarcinilor sporite de viitor.*

Făurirea societății comuniste — se arată în continuare — *este legată indisolubil de ridicarea nivelului de cultură al întregului popor... fără o dezvoltare a științei, a gîndirii tehnice, a nivelului general de cultură al poporului nu vom putea asigura nici progresul bazei materiale a societății, pentru că aceste două laturi ale activității noastre sînt strîns legate, se condiționează reciproc* [1].

Apar, astfel, cu destulă claritate direcțiile principale ale pregătirii instructiv-educative a tuturor membrilor societății noastre:

a) ca o *necesitate obiectivă* a acționării în mod conștient a tuturor membrilor societății în direcția făuririi societății comuniste, a dezvoltării bazei ei materiale;

b) ca o *activitate prospectivă* în rîndul populației școlare, orientată spre sarcinile de viitor ale construcției socialiste;

c) ca o vastă operă *postșcolară* integrativă în cultura, știința și tehnica în permanentă îmbogățire;

d) ca o muncă *diversificată* în raport de populația școlară și postșcolară, *dar unitară și permanentă prin idealul educativ, prin scopurile urmărite și prin cerințele dezvoltării sociale.*

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968*, Editura politică, București, 1968, p. 19.

Un examen fie el şi sumar al muncii instructiv-educative ce se desfăşoară în ţara noastră evidenţiază — de la jocurile cu caracter funcţional ale copilăriei, la organizarea învăţămîntului de toate gradele şi pînă la reţeaua densă şi variată de mijloace şi instituţii de culturalizare a populaţiei — atît caracterul ei organizat (aflîndu-se în grija statului socialist), cît şi subordonarea acestei activităţi vaste îndeplinirii programului general elaborat de partid, perspectivelor ce revin naţiunii române în făurirea societăţii socialiste şi comuniste.

Politica economică şi politica culturii constituie două faţete ale aceluiaşi proces dialectic unitar de edificare a noii orînduiri sociale în ţara noastră. Subordonarea politicii culturii faţă de politica economică [2] are o anumită semnificaţie: nu este un raport de subordonare între două entităţi, ci o subordonare a părţii faţă de întreg, politica culturii făcînd parte din politica economică. Eforturile pentru culturalizare şi civilizare a tuturor oamenilor muncii sînt posibile doar pe baza dezvoltării economiei, iar dezvoltarea economiei — în condiţiile producţiei contemporane — încorporează în sine procesul de culturalizare şi civilizare. Se desprinde deci, în mod evident, *caracterul legic, în condiţiile orînduirii noastre sociale, al educaţiei pe întreg cursul vieţii şi pentru toţi membrii societăţii.*

2. Ca activitate ce se desfăşoară pe întreg parcursul vieţii şi pentru toţi membrii societăţii — pe o bună parte a globului pămîntesc, cu tendinţe de extindere în întreaga societate contemporană — educaţia permanentă reprezintă una din cuceririle secolului nostru [3], secol al unor profunde prefaceri sociale şi al unei ample revoluţii tehnico-ştiinţifice, al investigaţiilor fără precedent în micro şi macrouniversul naturii, gîndirii şi societăţii omeneşti.

Străvechea observaţie, concretizată anonim şi colectiv în zicala „omul, cît trăieşte, învaţă", exprimînd mai ales încrederea în posibilităţile nelimitate de vîrstă ale omului de a se instrui şi a se educa pe întreg parcursul vieţii, a devenit un program de activitate socială abia cu ceva mai bine de un secol şi jumătate în urmă, o dată cu revoluţia franceză de la finele veacului al XVIII-lea, o dată cu întîile file ale istoriei moderne.

Putem să considerăm că educaţia permanentă, aşa cum se conturează şi în cele mai recente dintre studiile de specialitate, a fost definită în conţinutul ei, pentru prima oară, în 1792, de marele filozof francez Condorcet în termeni pe cît de moderni, pe atît de actuali [4]. Pentru Condorcet, scopul cel dintîi al unei instrucţii naţionale — îndatorirea de dreptate socială revenind puterii publice — constă în „a oferi tuturor indivizilor speciei umane, mijloacele de a-şi satisface nevoile, de a-şi asigura buna stare, de a cunoaşte şi de a-şi exercita drepturile, de a înţelege şi a-şi îndeplini îndatoririle lor. A asigura fiecăruia posibilitatea de desăvîrşire profesională, de a deveni capabil de funcţiunile sociale la care are dreptul să fie chemat, de a-şi dezvolta în toată deplinătatea talentele pe care le-a primit de la natură" [5]...

---

[2] Karl Marx, *Contribuţii la critica economiei politice* — cu privire la determinarea vieţii sociale, politice şi spirituale de către modul de producţie al vieţii materiale şi Fr. Engels — Acţiunea politică izvorăşte din fiecare dată, din motive materiale directe...., în comentariul său la opera de mai sus a lui K. Marx.

[3] Fapt relevat şi la conferinţa internaţională cu tema *Educaţia adulţilor într-o lume în plină transformare*, Montreal, 1960.

[4] Punct de vedere exprimat cu prilejul celei de-a VI-a sesiuni de comunicări ştiinţifice a Institutului de ştiinţe pedagogice din dec. 1967, în comunicarea *Problematica cercetărilor în domeniul educaţiei adulţilor*, făcută de Costin Ştefănescu.

[5] Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation général de l'instruction publique* (avec introduction et commentaires par Gabriel Compayre), Libr. Hachette et co., Paris, 1885, p. 1—2.

Această instrucție națională va trebui să cuprindă întreaga populație a țării, pentru că — adaugă Condorcet — „învățătura nu trebuie să-i abandoneze pe indivizi în momentul în care părăsesc școlile... ea trebuie să îmbrățișeze toate vîrstele; că nu există (vîrstă) la care să nu fie util și posibil să se învețe" [6].

Este demn să remarcăm faptul că doar la cîteva decenii după această strălucită formulare dată de filozoful francez educației pe întreg cursul vieții și pentru toți membrii societății, în țara noastră apar numeroase preocupări de educare a maselor, de luminare a țărănimii, de răspîndire în mase a ideilor revoluționare pregătitoare ale anului 1848 și, mai apoi, ale Unirii Țărilor Române [7].

Desigur, în zilele noastre, conceptul de educație permanentă este înțeles ca un proces educațional complex, care urmărește să-l ajute pe individ:

a) de a nu înceta să se instruiască;

b) de a se ține la curent cu progresele înregistrate în toate domeniile cunoașterii;

c) de a-și salvgarda libertatea de exprimare și de a se menține însuflețit de un spirit critic și constructiv față de treburile social-cetățenești;

d) de a-și îndeplini mai bine îndatoririle sociale și politice din propria țară și din întreaga lume;

e) de a-și îndeplini cît mai bine îndatoririle cotidiene (profesionale);

f) de a-și cultiva aptitudinile critice și creatoare în domeniul literelor și artelor;

g) de a contribui, într-o manieră generală, la progresul cunoașterii umane;

h) de a folosi recrearea sa în mod profitabil pentru sine însuși și pentru întreaga societate [8].

Educația permanentă pe întreg cuprinsul vieții este privită — de cei mai mulți dintre autori — ca un proces specific vîrstei adulte, un proces educațional de adaptare a omului contemporan la solicitările politico-sociale-economice pe care le ridică în fața indivizilor și a maselor marile probleme ale omenirii, dar și ale fiecărei națiuni în parte. Această diferențiere pe care o impun solicitările sociale specifice fiecărei națiuni, în funcție de etapa istorică pe care o parcurge, are desigur consecințe implicite și asupra metodologiei întregului sistem de educație permanentă.

Robert Peers se referă la educația adulților „ca un proces de adaptare a individului la lumea în care trăiește. Dar, cum această lume se află într-o continuă prefacere și cum individul este el însuși unul dintre cei care potențial poate participa la această prefacere, procesul (amintit) trebuie să fie și el continuu; adaptarea nu este un cîștig al copilăriei sau adolescenței, dobîndit odată pentru totdeauna" [9].

În același sens, A. A. Liveright spune că „educația unui individ nu este încheiată atunci cînd el absolvă școala pentru a începe munca", educația fiind „un proces care își urmează cursul de-a lungul întregii vieți a oamenilor... un proces care interesează toate aspectele existenței și care trebuie să favorizeze dezvoltarea de ansamblu a personalității" [10].

Pe lîngă relevarea necesității prelungirii educației dincolo de vîrsta școlară — fără să punem în discuție faptul că societatea contemporană impune prelungirea a

---

[6] *Idem*, p. 5.

[7] Gh. Adamescu, *Mémoire sur l'éducation populaire en Roumanie* présenté au 3-éme Congres international de l'éducation populaire, Bruxelles, 1910, Buc., 1910.

[8] A. S. Hely, *Nouvelle tendences dans l'éducation des adultes*, cap. *Vers une société instruite*, Paris, UNESCO, 1963.

[9] Robert Peers, *Adult education*, Routlege and Keian Paul, London, 1958, p. 78.

[10] A. A. Liveright, *L'éducation des adultes est-elle un lux ou une nécessité ?*, în rev. „Éducation de base et l'éducation des adultes", UNESCO, vol. XII, (1960) nr. 2, Paris, p. 90.

însăşi perioadei de şcolarizare — unele experimente realizate în secolul nostru au dovedit că există numeroase materii sau capitole ample ale acestora care nu pot fi studiate în toată profunzimea lor decît la vîrsta adultă, acestea trecînd din domeniul învăţămîntului şcolar în imperiul educaţiei permanente. A. S. Hely este de părere, de exemplu, că „este greu să ne aşteptăm de la copil să guste marea artă, marele teatru sau marea literatură ; acestea sînt opere create de adulţi şi pentru adulţi".

Cele prezentate mai sus delimitează domeniul educaţiei permanente la perioada din viaţa individului după absolvirea şcolii, educaţia permanentă devenind — oarecum — identică cu educaţia adultului. Faţă de eventualitatea unui semn de egalitate între *educaţie permanentă* şi *educaţie a adulţilor*, devin necesare unele precizări terminologice ale acestora, precum şi ale altor termeni cum sînt: *educaţia maselor*, *educaţia postşcolară* ş.a. Desigur, nu pot fi omise din discuţie nici aspectele pe care le ridică, în epoca noastră, definirea statutului de „adult".

Apreciem util să reţinem că *prin educaţia adulţilor înţelegem întregul proces educaţional desfăşurat în rîndul oamenilor care s-au integrat în viaţa socială (în principal care s-au încadrat în activitatea profesională), proces ce se realizează, prin învăţămînt postşcolar, prin mijloacele de comunicare în masă (mass-media) şi prin instituţiile culturale tradiţionale, precum şi prin autodaxie.*

Sîntem pentru a delimi prin *educaţia maselor* doar o parte a educaţiei adulţilor şi anume procesul educaţional realizat în rîndul colectivităţilor şi care se adresează acestora, îndeosebi prin mass-media şi prin instituţiile culturale tradiţionale [11].

În acest context, *educaţia permanentă trebuie înţeleasă ca un proces educaţional care cuprinde întreaga viaţă a fiecărui individ, un proces continuu, diferit în funcţie de vîrstă, de mediul social şi de solicitările politice, sociale şi economice ale fiecărei perioade şi etape istorice.* Aşadar, însuşi învăţămîntul face parte integrantă din sistemul complex al educaţiei permanente.

Educaţia permanentă nu este un proces uniform ; ea are, în funcţie de vîrstă, de mediul social şi de perioada istorică, o anumită finalitate izvorîtă din idealul educativ şi o anumită pondere în instruirea sau educarea indivizilor. Semnalăm, în această privinţă, aspectele formative individuale (psihopedagogice) ale învăţămîntului de toate gradele [12], faţă de scopurile colectiviste (sociopedagogice) ale activităţii cultural-edu-

---

[11] Ion Moraru, *Momente ale revoluţiei culturale din România*, cap. *Cultura şi masele*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1964, p. 319 şi următoarele, în care se spune : „Cultura a devenit bun al poporului, s-a transformat în cultură a maselor" ; iar despre opera de culturalizare a maselor se arată că : „Nu este şi nici un poate fi o simplă activitate generoasă, iluministă ci o muncă intensă, subordonată sarcinilor politico-economice arzătoare, o muncă cu un puternic caracter militant şi cu directe consecinţe asupra creşterii producţiei şi productivităţii muncii sociale". În acelaşi sens, Al. Tănase şi Em. Drob (vezi cap. *Activitatea culturală de masă şi dezvoltarea conştiinţei socialiste a clasei muncitoare*, în vol. *Profilul spiritual al clasei muncitoare în socialism*, Ed. Academiei, Bucureşti, 1964, p. 373—374) se referă la : a) *crearea* literaturii şi artei realist-socialiste, în indisolubilă legătură cu viaţa poporului, cu lupta şi munca sa eroică pentru edificarea pe toate planurile a noii societăţi ; b) *răspîndirea şi asimilarea în mase* a valorilor culturale, ridicarea nivelului culturii literar-artistice a maselor populare ; c) ridicarea pe o treaptă superioară a *participării maselor la însăşi opera de creare a culturii.*

[12] Miron Constantinescu, *Direcţii actuale ale cercetării sociologice*, în vol. *Cercetări sociologice contemporane*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1966, p. 20 şi urm., referindu-se la cercetările de sociologie ale învăţămîntului din ţara noastră, apreciază că : „Profunda cunoaştere a unei discipline (în procesul de învăţămînt — nota aut.) nu îndepărtează problemele generale ale cunoaşterii, ci dimpotrivă sprijină şi

cative de masă, prin mijloacele de comunicare în masă, instituțiile culturale tradiționale etc.

3. O problemă care preocupă în cel mai înalt grad pedagogia adulților este următoarea: în condițiile educației permanente, procesul educațional trebuie să se efectueze de la individ (și prin indivizi) la mase sau de la mase (și prin mase) spre indivizi? Adică, vom desfășura tot atîtea procese educaționale cîți indivizi alcătuiesc societatea noastră, spre a asigura *fiecăruia* posibilitățile dezvoltării deplinei sale personalități, sau vom educa colectivitățile ca, în cadrul acestora, să se poată forma personalități multilateral și armonios configurate?

A căuta să educi pe tot cursul vieții pe fiecare din toți indivizii unei societăți presupune un sistem de învățămînt permanent pentru toate vîrstele, după cum a educa indivizii prin colectivități presupune un sistem de comunicare în masă pe cît de omogen, pe atît de ridicat ca nivel. Aceste direcții — după cum arată lucrările Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 — se întrepătrund și se completează reciproc.

Observăm, în cadrul politicii culturii din țara noastră, ca urmare a succeselor în dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului, o prelungire a învățămîntului de cultură generală generalizat — de la 6 la 16 ani — pe zece clase, o rețea de specializare (licee, școli tehnico-profesionale, școli de maiștri și tehnicieni, facultăți etc.), după care adultului i se oferă atît bogăția mijloacelor de culturalizare constituite din mass-media și instituțiile culturale tradiționale, cît și unele forme de învățămînt postșcolar. Pe de o parte, așadar, învățămîntul pune bazele culturii și specializării, iar pe de altă parte, o rețea de mijloace și instituții de cultură prelungesc „școlarizarea" indivizilor pe întreg cursul vieții [13].

Cultura de masă, ca fenomen psihosocial, se clădește pentru următorii ani pe temeliile culturii cu care indivizii vin în societate, după absolvirea școlii de cultură generală. Activitatea culturală de masă și întregul proces educațional pentru adulți vor trebui deci să pornească de la acest nivel în sus. În aceste condiții, o pondere tot mai mare o va avea nu atît cantitatea de informație (generală sau de specialitate) care va fi difuzată — element important în formarea *opiniei publice* și în folosirea potențialului ei educativ — ci tendința ei, element hotărîtor în cultivarea deprinderii de autoeducație și autoinstruire [14].

Așadar, integrarea individului în societate este, în același timp, un proces de integrare în cultura societății; a fi în afara culturii societății contemporane echiva-

---

înlesnește mai buna înțelegere a problemelor de ansamblu și a dialecticii lor ..... Cultura generală, cultura specială și instruirea tehnică se întrepătrund și se completează reciproc ..... pentru formarea personalității umane cît și ca mod de organizare a progresului social". „Problemele de sociologie a educației — spune autorul în continuare — trebuie cercetate în strînsă legătură cu cele de pedagogie și psihologie, în strînsă legătură cu conexiunea interdisciplinară", pentru că în organizarea învățămîntului este necesară examinarea ansamblului corect de relații sociale.

[13] Stanciu Stoian, *Despre cultura generală*, articol publicat în „Contemporanul, 9 august 1963, unde se emite ideea imposibilității acumulării cantitative în școală a cunoștințelor, al căror volum se află în continuă creștere, fără prelungirea nelimitată a școlarizării.

[41] Pavel Apostol, *Normă etică și activitate normată*, cap. *Rolul opiniei publice socialiste*, Ed. științifică, Buc., 1968, p. 117 și urm., unde autorul apreciază că „opinia publică acționează asupra indivizilor și grupurilor sociale în sens *informativ* și în același timp *formativ*". Autorul citat relevă funcțiile opiniei publice de mobilizare a indivizilor și colectivelor la acțiunea socială, de apreciere a acestor acțiuni, de educare și autoeducare, de influențare morală și de sancționare premială sau reprobativă.

lează cu a fi în afara societății sau la periferia activității ei generale și a manifestărilor ei psihosociale.

Integrarea socială în sensul integrării în cultura societății este un porces întins pe întreg cursul vieții și pentru toți membrii societății, care cere un efort, atît din partea colectivității [15] (crearea mijloacelor necesare și educarea indivizilor în sensul folosirii acestor mijloace), cît și din partea indivizilor (alocarea unei părți din timpul lor liber și selecționarea a ceea ce poate popula acest timp liber destinat educării și instruirii permanente).

4. În privința problematicii cercetărilor în domeniul educației permanente în România contemporană și al metodologiei proceselor educaționale ce derivă din necesitatea educării permanente, sînt de relevat cîteva elemente, printre care cel mai important îl constituie *modificările din structura societății, profundele prefaceri sociale din ultimul sfert de veac* [16]. Cunoașterea temeinică a acestor profesiuni constituie — după părerea noastră — o bază solidă în organizarea științifică a muncii complexe de educație la nivelul adulților.

Nu ne propunem în cadrul acestui articol să analizăm modificările în structura de clasă, în anii construcției socialiste, reținînd doar faptul esențial că în societatea românească nu mai există nici o formă de exploatare a omului de către om și că *la baza superiorității orînduirii noastre se află proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, care pune în slujba poporului întregul potențial al țării, permite desfășurarea unui efort coordonat și eficient în vederea propășirii societății, ridicării ei pe trepte tot mai înalte de civilizație* [17].

Un element hotărîtor al profundelor prefaceri în structura societății românești postbelice îl constituie industrializarea socialistă. Nu ne propunem să prezentăm amploarea și semnificația istorică a industrializării socialiste; vom menționa doar:

— modificările substanțiale cantitative și calitative în structura clasei muncitoare;

— transformarea țărănimii într-o clasă omogenă, cu o microstructură profesională în continuă evoluție;

— creșterea greutății specifice a populației ocupate în munca neproductivă;

— creșterea continuă a ponderii populației urbane și a urbanizării satelor;

— participarea necesar obiectivă a maselor la conducerea, organizarea și înfăptuirea întregii activități economice, social-culturale și politice a societății românești;

— afirmarea unui sistem de valori morale exprimînd caracterul umanist al socialismului.

---

[15] „Tendința de prelungire a timpului de învățătură și deci de întîrziere a intrării generațiilor tinere în cîmpul muncii se accelerează și se extinde în toate societățile... *Un an în plus de pregătire școlară* pentru actuala generație de 800000 de copii francezi *suprimă teoretic două ore de timp liber* (sublinierile noastre) pe săptămînă, pe care le-ar putea avea toți lucrătorii salariați dacă această generație anuală ar munci". În acest fel se referă J. Dumazedier la eforturile pe care trebuie să le facă societatea pentru prelungirea duratei de învățămînt (vezi vol. *Sociologia contemporană*, Editura politică, București 1967, p. 572).

[16] Vezi în vol. *Socialismul și progresul* (Editura Academiei, București, 1967) aspecte ale modificărilor de structură în societatea românească contemporană.

[17] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R. din decembrie 1967*, Editura politică, București, 1967, p. 28.

În ceea ce privește modificarea de structură a clasei muncitoare, observăm o creștere generală și continuă a numărului de salariați, iar în cadrul acestora un spor substanțial al muncitorilor. *

Relevînd prefacerile în structura clasei muncitoare, care deține un rol hotărîtor în progresul societății contemporane, evidențiem în același timp și problemele de maximă importanță din punct de vedere educațional pe care le ridică acestea: necesitatea pregătirii profesionale prospective (pînă la integrarea profesională a fiecărui muncitor) și necesitatea pregătirii continue pe tot parcursul vieții, determinată de procesul mereu mai dinamic al industrializării socialiste, în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane.

Un alt element la care ne-am referit mai sus îl reprezintă transformările din *structura socială a țărănimii*. În România dintre cele două războaie mondiale, educația adulților era rezervată de oficialitate în exclusivitate satului [18], considerat principala unitate socială în viața națiunii. Socialismul nu acreditează de loc ideea după care ridicarea satului se poate face prin el însuși. *Numai pe baza industrializării vom crea condiții pentru lichidarea rămînerii în urmă de veacuri a satului față de oraș, pentru reducerea treptată a deosebirilor dintre oraș și sat, pentru ridicarea social-culturală a satului la un nivel de viață civilizat* [19].

Devenită prin cooperativizarea socialistă o clasă omogenă, tocmai datorită cooperativizării, în microstructura profesională a țărănimii se observă o mare mobilitate socială, o evoluție care trebuie luată în considerare în definirea proceselor educaționale la sate, pentru toate vîrstele.

	1950	1966	sporul
salariați din care:	2 123 000	4 496 700	112%
muncitori	1 222 900	3 252 700	166%
ponderea muncitorilor în masa salariaților	57%	70%	13%

În perioada cincinalului 1966—1970 este prevăzut ca numărul salariaților să crească la peste 5 000 000 (cu un spor de 900 000 persoane), fapt ce va crește ponderea populației ocupate în industrie și în alte activități neagricole la 50% din totalul populației ocupate (Anuarul statistic al Republicii Socialiste România, 1966, Direcția generală de statistică, București, 1967).

Dar modificările cele mai izbitoare le prezintă structura profesională a muncitorilor; au dispărut o serie întreagă de profesiuni manuale sau aparținînd unor mijloace tehnice și procese tehnologice „arhaice", înregistrîndu-se o creștere — pe cît de rapidă, pe atît de importantă pentru industria noastră modernă — a meseriilor celor mai moderne: operatori, laboranți, reglori, electricieni, laminatori, metalurgiști de precizie în sectoarele de prelucrare (la cald și la rece) etc. Este de reținut faptul că aceste modificări vor continua și în anii următori, în cincinalul actual ritmul anual al dezvoltării industriei contsructoare de mașini fiind de peste 12%, iar al industriei chimice de 18,5%.

[18] Ovidiu Bădina, *Cercetarea sociologică concretă — Tradiții românești*, Ed. politică, București, 1966, cap. *Serviciul social* p. 101—109 și același autor, *Studiul despre Dimitrie Gusti*, Editura științifică, București, 1965, cap. IV, *Practica politică și acțiunile sociologie ale lui D. Gusti*, p. 140—170.

[19] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Congresul al IX-lea al P.C.R.*, în vol. *Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Editura politică, București, 1965 p. 35.

La baza mobilității sociale a țărănimii cooperatiste stau restrîngerea ponderii pe care o deține în totalul populației și mobilitatea ei profesională : producția agricolă socialistă presupune din ce în ce mai mult o organizare pe formații de lucru (care trebuie raportată la organizarea în principal familială de lucru, de acum un sfert de veac, în și pentru gospodăria individuală), precum și o specializare în funcție de specificul modern al producției agricole (cerealieră, legumicolă, zootehnică etc., cu obligații riguroase de nivel profesional, în condițiile aplicării mecanizării, chimizării etc.).

În ceea ce privește creșterea populației ocupate în activitatea neproductivă, aceasta este o consecință firească a transformărilor socialiste din România, prin înființarea și extinderea unui mare număr de activități în domeniul serviciilor publice și de gospodărire urbană și rurală, al culturii, învățămîntului, al ocrotirii sănătății etc.

Un alt element la care ne-am referit ca absolut util în cercetările privind educația permanentă în țara noastră și elaborarea metodologiei corespunzătoare îl constituie accentuarea procesului de urbanizare a populației *.

Este de consemnat pentru procesele educaționale — mai ales în rîndul adulților — că, pe lîngă procentul important de populație urbană, un mare număr de locuitori rurali lucrează în orașe, beneficiază în bună măsură de oraș în privința confortului, culturii, artei, civilizației urbane etc. și că, pe baza unor măsuri luate de către stat, aceștia vor continua să locuiască în localitățile rurale situate în jurul orașelor și centrelor muncitorești.

Procesul educațional pe întregul curs al vieții și pentru toți membrii societății se desfășoară, desigur, în funcție de coordonatele sociale amintite, de idealul educativ în societatea noastră, cu un număr în creștere de mijloace, ridicînd continuu probleme ce se cer rezolvate corespunzător etapei sau perioadei istorice respective. Amintim, de pildă, problema deschisă a raportului dintre cultura de specialitate și cultura generală a fiecărui individ, dintre cultura individuală și cultura de masă, dintre tradiție și inovație în cultură (ca fenomen psihosocial) ș.a.

În încheiere, reținem cîteva idei :

— educația permanentă, bun cîștig al istoriei moderne, cuprinde procesul educațional pe întreg cursul vieții și pentru toți membrii societății ;

— educația permanentă cuprinde în raporturi de interdependență învățămîntul (pentru copii și adulți) și culturalizarea pentru toate vîrstele și îndeosebi pentru adulți (prin mass-media și instituțiile culturale tradiționale) ;

— în domeniul cercetărilor și al elaborării metodologiei privind educația permanentă în țara noastră este *necesar să se considere cu atenție prefacerile profunde din structura societății (și din microstructura sa), implicațiile pe care le aduc asemenea procese de maximă importanță cum sînt industrializarea și urbanizarea socialistă ș.a.*

Educația permanentă, departe de a fi doar un obiect de studiu și de reflexie teoretică, a devenit în țara noastră o realitate pe cît de actuală, pe atît de necesară, o activitate desfășurată de stat și de organizații obștești (sindicat, tineret, femei etc.), în cadrul general al politicii culturale elaborate de partid.

---

* Între anii 1948 și 1966, sporul absolut al populației României a fost de cca 20%, în timp ce sporul populației urbane a fost de 75% ; populația urbană s-a dublat numericește în acest interval (de la 3 137 139 locuitori urbani în ianuarie 1948, la 7 305 303 în martie 1966), atît prin sporul natural, cît și mai ales prin sporul migrator sat-oraș și prin urbanizarea unui mare număr de localități rurale.

НЕПРЕРЫВНОЕ ВОСПИТАНИЕ

(Резюме)

Автор очерка исходит из положения о том, что в условиях все ускоряющегося развития науки и техники продолжение культурно-воспитательной подготовки на протяжении всей жизни становится объективной необходимостью.

Непрерывное воспитание должно быть понято как процесс, охватывающий всю жизнь каждого человека, различающийся в зависимости от возраста, социальной среды и политических, социальных и экономических требований каждого периода или этапа исторического развития. Таким образом, непрерывное воспитание является объективной необходимостью, проспективной деятельностью, широким послешкольным творчеством, работой разнообразной, но единой своими воспитательными целями, преследуемыми объективами и требованиями социального развития.

Обсуждаются определительные черты понятия о непрерывном воспитании в сопоставлении с понятиями о воспитании взрослых, воспитании масс, послешкольном воспитании.

L'ÉDUCATION PERMANENTE

(Résumé)

L'auteur de cette étude prend comme point de départ le fait que, dans les conditions de l'évolution toujours plus rapide de la science et de la technique contemporaines, la formation culturelle et éducative de tous les membres de la société doit se poursuivre durant leur vie entière, cette formation incessante devenant une nécesité objective.

L'éducation permanente doit être envisagée en tant que processus qui occupe la vie entière de chaque individu, un processus continu qui se différencie selon l'âge, le milieu social, les sollicitations politiques, sociales et économiques de chaque période et étape historiques. L'éducation permanente est donc une nécessité objective, une activité prospective, une vaste activité post-scolaire, un travail différent selon qu'il se rapporte à la population scolaire ou post-scolaire, mais unitaire et permanente par son idéal éducatif, par les objectifs pousuivis et par les exigences du développement social.

Ensuite, l'auteur présente les traits qui définissent le concept d'éducation permanente et les compare à ceux des concepts d'éducation pour les adultes, d'éducation des masses, et d'éducation post-scolaire.

THE PERMANENT EDUCATION

(Abstract)

The author of the study starts from the assertion according to which under the conditions of the always accelerated evolution of the contemporary science and technique the continuation of the cultural — educational training in the whole life of all the members of society becomes an objective necessity.

Permanent education must be understood as a process which comprises an individual's whole life, a continuous process, differing from the point of view of the age, social enviroment and political, social and economical requirements of each historical period and stage. Therefore, permanent education is an objective necessity, a prospective activity, a vast post-school work, a work diversified in terms of the school and post-school population, but unitary and permanent by its educational ideal, by its aims and the requirements of the school development.

Then the author presents the defining traits of the concept of permanent education, comparing them to those of the adult education concept, of mass education and post-school education.

Considerații cu privire la învățarea afectivă

Prof. dr. docent VASILE PAVELCU

1. SPRE O PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ A ADULTULUI

Ne aflăm în faza de elaborare a unei pedagogii a adultului, a unei ramuri pedagogice noi, indisolubil legate de psihologie. Ne-ar putea obiecta cineva că asemenea ramură ar fi deja constituită și poartă chiar o denumire aparte, de „andragogie". Unii ne-ar putea invita chiar la o retrospectivă istorică, spre trecutul mai îndepărtat, cunoscut ca iluminism sau, la noi, ca poporanism.

Trebuie să recunoaștem, totuși, că astăzi nu se poate vorbi încă de o știință a educației adultului. În răspunsul la întrebarea : „Cum poate ajuta psihologia la cultivarea adultului ?", după Wolfgang Scheibe, „literatura psihologică, ca și cea pedagogică, ne dezamăgește" ; problema abia a fost luată în considerație de psihologie (39, p. 358).

S-au dat și explicații acestei întîrzieri. S-a spus, de exemplu, că problema educației adultului nu se poate pune decît dacă există certitudinea educabilității acestuia. Copilul și tînărul se află în devenire, iar educatorul are menirea de a ajuta la dezvoltarea tinerei generații, în timp ce adultul este o ființă finită, „formată", impermeabilă la o influență educativă. Asemenea poziție categorică s-a dovedit eronată.

Printre factorii care au ridicat pe primul plan problema educației adultului trebuie să menționăm, ca cel mai important, transformările social-economice, elaborarea unui nou sens de om, a unei noi semnificații de umanism, prin constituirea unei noi ideologii, marxist-leniniste.

Este clar că psiho-pedagogia adultului nu poate fi o simplă generalizare a cunoștințelor psihologice despre elev sau student.

Cu toate asemănările ce se pot desprinde din comparația între formarea tinerei generații și a adultului, deosebirile esențiale impun rezolvarea în mod științific a unei serii de noi probleme, ca educabilitatea adultului și psihologia acestuia, problema conținutului în domeniul instrucției și educației omului, precum și aceea a metodelor adecvate acestui scop, o dată cu preocuparea de a forma educatori înzestrați cu cunoștințe și aptitudini potrivite acestei noi misiuni culturale.

2. ÎNȚELESUL DE ÎNVĂȚARE AFECTIVĂ

a) P s i h o p e d a g o g i a. Chiar dacă am admite existența unei psihologii pedagogice a adultului, această disciplină nu ne poate satisface pe deplin. Și iată de ce. Instrucția și educația multă vreme au avut și mai păstrează încă într-o măsură un caracter

intelectualist. Influența asupra tinerei generații se exercită încă cu predilecție de sus în jos, prin dezvoltarea inteligenței și dobîndirea de cunoștințe. Capitolele despre formarea sentimentelor și a voinței, a caracterului și personalității poartă încă o amprentă intelectualistă, formală și empirică sau numai normativă. Noua orientare a psihologiei pedagogice, a acțiunii instructiv-educative constă în cuprinderea omului întreg, a întregii personalități a acestuia (v. Fr. Winnefeld, p. 93). Psihologiei pedagogice parțiale, înguste, intelectualiste se opune astăzi tendința de a se constitui o știință integrală, comprehensivă; aspectului static se opune nota dinamică. Dacă înainte psihopedagogul era preocupat mai ales de rezultatele obținute, de efectele metodelor folosite și era mulțumit cu enunțarea normelor, astăzi cercetarea adîncește procesul însuși de transformare a omului, tintind spre elaborarea legilor acestor transformări, sondînd adîncurile personalității umane.

Noua orientare a psihologiei pedagogice a impus o nouă noțiune, ciudată la primul contact intelectual cu ea: *învățare afectivă*. Termenul se află ca titlu al unui capitol din *Psihologia educațională* a lui Smith și Hudgins (41, p. 464—505). Ne-am obișnuit ca prin învățare să înțelegem un proces de modificare a conduitei provocat de noi asociații și relații intelectuale, efectuat prin participarea activă a memoriei, atenției, gîndirii și imaginației. Dacă deschidem unul din noile vocabulare de psihopedagogie, ca acel al lui Robert Lafon, vom găsi acolo, la termenul „învățare", enumerate procedeele prin care se efectuează actul de învățare și anume: atenția, percepția (înlocuită uneori de imaginație), asociația cu intervenția memoriei și, în fine, operațiile mintale (15, p. 47). Este adevărat că mai departe printre *condițiile* care permit învățarea figurează, alături de maturizare, *motivația*, interesul. Ne întrebăm, în mod legitim, de ce motivația și interesul ar reprezenta simple condiții, deși importante, dar *exterioare* actului însuși de învățare? Este vădită separația între operațiile intelectuale, de cunoaștere, sau cele motorii și terenul afectiv, de apreciere, aspirație, năzuință, interes.

Astăzi, ponderea influenței instructiv-educative s-a deplasat spre straturile mai adînci, afective, ale personalității, spre regiunile mai greu de sesizat și de tradus în termeni verbali și științifici. Psihologii și pedagogii își dau seama că nu este posibilă asimilarea autentică și durabilă a cunoștințelor fără adeziunea de natură afectivă din partea subiectului, fără o deplasare a echilibrului psihic al acestuia; nu există activitate intelectuală, de învățare, fără interes, fără o motivație adîncă și susținută. Personalitatea nu se limitează la înregistrarea pasivă a unor cunoștințe sau norme de conduită; ea se constituie într-un profil pregnant și conturat, elaborat de convingeri, atitudini și obișnuințe; acestea exprimă *adeziunea* personalității la valorile spirituale transmise prin educație.

Iată, deci, un nou înțeles al actului de învățare, înțeles în care — după părerea lui David H. Russel — intră atitudinile, interesele, sentimentele, aprecierile, motivele, gusturile (41, p. 464—505). În felul acesta, se impune lărgirea orizontului de învățare, a lumii conceptuale, logice și pur intelectuale, prin știința formării, a învățării unor atitudini față de: sine, alții, școală, muncă, familie, societate și altele. Se înțelege că această latură, afectivă a personalității este organic legată de activitatea intelectuală. Important este faptul că studiul acestui pol al personalității dezvăluie legi noi în formarea acesteia și duce, implicit, spre metode și măsuri noi în educarea omului.

O dată cu proprietățile lucrurilor și relațiile fenomenelor între ele și noi, învățăm și *valoarea* pe care o reprezintă ele pentru existența umană în general și pentru cea individuală în special. Procesul de integrare a omului în natură și societate este și un proces afectiv, de satisfacție. O serie de științe — normative sau explicative — caută să determine și să explice relațiile normale și superioare de adaptare a omului, adică ne învață ceea ce merită să fie iubit, admirat, dorit și ceea ce nu este demn de respect,

admirație și iubire. Dezvoltarea omului, procesul de spiritualizare a acestuia nu se poate efectua numai prin constatarea și înregistrarea intelectuală, prin stabilirea unor relații abstracte și reci între un fenomen și valoarea lui, fără o adeziune, o trăire afectivă a valorii respective. Fără această latură a învățării rămînem la formula lui Ovidiu : „Video meliora proboque, deteriora sequor". O situație tristă, dacă nu chiar dezastruoasă : să vezi binele, să-l aprobi și să urmezi totuși răul. Modul acesta de a concepe învățarea se integrează în ceea ce înțelegem noi prin „arta de a trăi" (v. A. Maurois), arta de a deveni mulțumit, arta de a ne integra în lumea valorilor spirituale ale omenirii ; *nu* numai *știința* a ceea ce este adevăr, bine și frumos, ci și *puterea* de a realiza valorile supreme ale umanității.

b) Psihologia generală. Noua orientare a psihologiei pedagogice este strîns legată de noile căi de cercetare ale psihologiei generale. Se știe cît de puțin spațiu ocupa capitolul personalității și afectivității în tratatele de psihologie de odinioară. Capitolul *Voința* conținea o descriere destul de sumară, schematică, abstractă și filozofică (în cazul cînd nu era o descriere fiziologică a reacțiilor musculare sau o incursiune în domeniul instinctelor și trebuințelor) a actului voluntar. Astăzi, studiile consacrate personalității sau afectivității depășesc ca volum tratatele de psihologie generală, iar problema motivației ocupă un loc central în aceste tratate.

În analiza conștiinței, a fenomenului psihic, își face tot mai mult loc distincția între polul afectiv, subiectiv, și cel intelectual, obiectiv, al înțelesului. În lucrarea sa *Problemele dezvoltării psihicului*, A. Leontiev face deosebirea dintre sens și semnificație (19, p. 322—324, și 327—330). Într-un studiu anterior celui citat, *Caracterele afectivității* (1937) se face o distincție similară între caracterul timetic, valoric, afectiv și subiectiv a înțelesului și cel obiectiv, logic, intelectual. Dacă polul afectiv reprezintă ponderea intereselor și trebuințelor individului, dezvăluite mai ales în raporturile directe dintre individ și situație, aspectul intelectual traduce semnificația situației, care reflectă mai ales relațiile obiectelor între ele în cadrul relației subiect-situație.

Distincția făcută impune o revizuire a relațiilor stabilite de psihologia clasică între afectivitate și intelect și duce spre o nouă orientare și noi măsuri practice în diferitele domenii de activitate umană, socială.

Merită amintită contribuția lui Pierre Janet în privința înțelegerii rolului afectivității. Sentimentele, după el, reprezintă germeni ai personalității și primele moduri de autoreglare a individului. Astfel, este părăsită concepția clasică a unui sentiment-oglindă pasivă a gradului de ajustare a individului la mediu, spre a se adopta un nou înțeles, dinamic, activ al sentimentelor, ca *funcție de reglare a conduitei*. Acest mod de a vedea l-am împărtășit și noi în studiul *Funcția afectivității* (1936). Nu putem neglija nici contribuția școlii psihologice gruzine în analiza atitudinii, a „set"-ului („ustanovka"). De asemenea, este recunoscută astăzi în psiholingvistică importanța aspectului afectiv al cuvîntului.

c) Psihologia patologică. Este interesant de notat aceeași orientare spre explorarea adîncurilor afective ale personalității și în domeniul psihologiei patologice. Psihopatologia modernă a părăsit împărțirea clasică și analitică a tulburărilor psihice în : senzoriale, perceptive, de atenție, de memorie, de gîndire etc., tratîndu-le ca forme de dezorganizare a personalității. Chiar dacă am face abstracție de psihanaliză, de psihologia numită „abisală", rămîn multe metode contemporane de psihoterapie care vizează transformarea „deprinderilor afective" (v. Guy Palmade, p. 96), reeducarea sau reînvățarea afectivă a pacientului. Scopul terapeutului este abolirea automatismelor și habitudinilor afective morbide și crearea de noi habitudini afective, de noi atitudini. Printre caracteristicile psihopatologiei contemporane, Eugène Minkowski remarcă „apariția psihopatologiei afective" și elaborarea de noi noțiuni centrate nu asupra funcțiilor izolate, ci „asupra persoanei întregi în relațiile sale cu realitatea ambiantă" (29, p. 65).

d) P s i h o l o g i a s o c i a l ă ș i s o c i o l o g i a. Același sens îl are și orientarea sociometrică: determinarea relațiilor de afinitate, repulsie sau indiferență dintre membrii unui grup social. Se acordă deosebită importanță, în explicația eficienței în munca unui grup, relațiilor afective ale membrilor în interiorul grupului și relațiilor dintre grup și liderul acestuia. Echilibrul afectiv, dinamic, atitudinile și motivația subiectului din grup ocupă primul plan în cercetările sociologiei și psihologiei sociale contemporane.

Spre a ne limita numai la o sursă sociologică de informație, legată de problema noastră, citățm din cuprinsul „Revistei de învățămînt superior" franceze („Sociologia"), din 1965, nr. 1—2, cîteva din titlurile articolelor: *Sociologia comunicărilor de masă, Probleme actuale ale sociologiei răgazului, Sociologia rurală, Sociologia industrială, Sociologia cunoașterii.*

O importantă contribuție la cunoașterea și la pedagogia adultului a adus-o la noi școala sociologică a lui D. Gusti. În educația adultului la sate merită atenție metodele folosite și rezultatele obținute la căminul cultural din Ungureni. Acest cămin, înființat de prof. E. Neculau în 1927, a fost transformat, în 1934, în Universitate populară; în această calitate a funcționat, condus de E. Neculau, pînă în anul 1948. Activitatea acestei instituții a dat roade valoroase și a fost apreciată de numeroși oameni de cultură din țara noastră. Scriitorul nostru Mihail Sadoveanu a scris pagini elogioase în legătură cu activitatea acestei instituții *(Opere*, vol. 20).

e) L o g i c a. Nici logicianul nu rămîne indiferent la noul curent produs în științele învecinate. Alături de analiza actului de argumentare logică, formală, logicianul acordă mare atenție existenței unei alte forme de dialog interuman: *persuaziunii.*

În volumul apărut ca omagiu adus operei lui Ch. Perelman o serie de studii scot în evidență deosebirea și unitatea în același timp între fapt și valoare, starea de fapt și starea de drept, judecățile de realitate și judecățile de valoare, importanța formei stilistice, lingvistice în retorică (v. L. Olbrechts-Tyteca). H. W. Johnstone aduce în discuție „argumentele fără frază" (12, p. 38). Nynfa Bosco separă principiile de tehnicitate de altele în care domină subiectivitatea, emoția, valorile și calificările etice; primatul axiologic reflectă nevoia ca anumite valori să fie iubite, alese, apărate. Eduard Nicol subliniază deosebirea dintre episteme și doxa. „Orice argumntare — spune el își propune adeziunea spiritelor", „existența unui contact intelectual" între doi „inter-locutori" (25, p. 66). Paul Cochet deosebește „sensul" de „adevăr" și discută aspectul „emotivismului", „psihologismului", „atitudinalismului" și „imperativismului" în teoria argumentării. Maurice-Jean Lefebve separă obiectul cunoașterii de obiectul înțelegerii, al comprehensiunii. Spre a încheia șirul, mult mai bogat decît am arătat mai sus, de forme prin care gîndirea formală se leagă de sensurile afective, citățm pe Robert T. Oliver, autor al lucrării *Psihologia limbajului persuaziv* (1942, 1957). Acesta stăruie asupra deosebirii dintre gîndire, limbaj scris și cuvîntul oral. Acesta din urmă, avînd caracterul cel mai social, de dialog, este orientat mai mult spre căutarea căilor prin care o inteligență poate afecta pe alta. Dacă filozofia, după părerea lui Oliver, își pune întrebarea: „Cum putem cunoaște ceea ce există?", persuaziunea este condusă de întrebarea: „Cum putem face ceea ce trebuie făcut?" (27, p. 579).

Apariția noii orientări în diferitele ramuri ale psihologiei și în științele înrudite cu ea, în sensul de a acorda mai multă pondere factorilor proveniți din straturile afective mai adînci, ale personalității nu trebuie confundată cu curentele biologice (sau biologizante) în explicația psihicului, un mod de a reduce superiorul la inferior. Explicațiile aduse comportării prin motive mai adînci, ca și învățarea afectivă, reprezintă o completare necesară a influențelor exercitate „de sus". În fond, aceste două direcții de determinare, „de sus în jos" și „de jos în sus", reprezintă o interdependență dialectică,

o unitate a contrariilor pe plan vertical. Spre a înțelege mai bine acest mod de interdependență și actul de învățare afectivă la adult este necesar să aruncăm o privire asupra personalității adultului.

3. DE LA COPIL LA ADULT

Se spune că în copil se întrevede viitorul adult. Părerea, cîndva destul de răspîndită, că individualitatea copilului nu este decît a unui adult în miniatură suprima cu desăvîrșire rolul mediului în dezvoltarea omului. Dar nici concepția contrară, după care omul nu este decît o rezultantă a influențeor dinafară nu poate fi admisă. Oricît de variate ar fi influențele mediului, nu se poate renunța cu desăvîrșire la orice încercare de prognoză în dezvoltarea personalității. De aceea, se poate afirma că și adultul este, într-o măsură, purtătorul copilăriei sale. În afară, desigur, de factorul ereditar și de influențele mediului, factorul personal se impune din ce în ce mai mult cu înaintarea în vîrstă.

Problema se pune: în ce măsură maturizarea, înaintarea în vîrstă, este însoțită de reducerea plasticității, educabilității omului? Întrebarea este deosebit de gravă, fiindcă de răspunsul dat depinde decizia cu privire la intervenția educatorului, a societății, în activitatea adultului; de răspunsul la întrebarea pusă depinde existența psihopedagogiei adultului.

Răspunsul nu este ușor, fiindcă trebuie să recunoaștem, că, în toată dezvoltarea psihologiei personalității, nu există încă o cercetare temeinică, satisfăcătoare, cu caracter ontogenetic, cu privire la specificul psihologiei adultului. În genere, psihologia genetică sfîrșește cu adolescența, în pragul tinereții și al vîrstei adultului. Care este fizionomia particulară și diferențială a adultului? Se poate considera oare ca finită curba dezvoltării omului o dată acesta fiind trecut de linia care îl separă de adolescență sau de tinerețe? Să aruncăm o privire sumară asupra principalelor etape de transformare a personalității umane.

De la distanță de peste două milenii ne vine un mesaj al înțelepciunii budiste: „Cel mai mare dintre cuceritori este acela care știe să se cucerească pe sine însuși". Este adevărat: omul nu este un simplu produs al unor forțe anonime, externe sau interne; el este în mare — și în cea mai importantă măsură — opera voinței sale proprii. La cadrele tiparelor biologice, pe fondul și urzeala matriței ereditare, se conturează și se diferențiază treptat modele sugerate de familie, apoi de școală, spre a se ajunge la acele permanențe personale pe fond național, la acele sisteme dinamice și organizate prin care se asigură echilibrul durabil, integrarea unică și creatoare a individului în societate.

Acest proces de cristalizare și transfigurare continuă a personalității începe printr-o scindare a realității primare și indivize în două lumi distincte: subiect-obiect, eu-altul. Conștiința se centrează la început cu toate interesele ei asupra acestei noi ființe psihice — *eul*. Este prima formă de egocentrism, născută și afirmată în jurul vîrstei de 3 ani.

Decentrarea, adică deplasarea centrului de gravitație a eului și integrarea acestei noi ființe în grupul familial se efectuează mai ales prin imitație și prin echilibrare între supunerea copilului și autoritatea părintească. Este prima fază a făuririi modelelor pe plan *vertical*, ierarhic, a idealizării și cristalizării eului infantil. Norma și regula se infiltrează în conștiință prin comunitatea afectivă a familiei, prin identificarea copilului cu modelul ideal părintesc.

Intrarea în școală lărgește în mod considerabil dimensiunea *orizontală* a eului, suscitînd noi interese și atitudini prin comparație cu alți copii, de *aceeași* vîrstă. De la regula de conduită *ludică*, de la prescripțiile de joc se trece la norma de conduită *reală*, la efort de acomodare practică, la reguli de *muncă școlară*. Prin situarea eului într-un nou context social, de grup, eul devine *persoană*; prin efortul de a se integra într-un nou statut, eul dobîndește trăsături noi, de *stil personal*. „Luchi" din nuvela Otiliei Cazimir *(A murit Luchi)* se transformă într-un personaj: „Casian Alexandra", elevă din clasa I a unui anumit liceu, cu anumite drepturi și obligații, ocupînd un anumit loc în bancă, alături de anumite colege în fața unei profesoare. Locul preferențial dintr-un climat afectiv familial cedează în fața unui alt loc ce trebuie cucerit pe bază de criterii obiective de randament și conduită școlară. Afecțiunii părintești îi succede imparțialitatea profesorului, înțelegerea acestuia, plină de tact și iubire *pedagogică*, *egală* față de toți elevii. Astfel, apare un nou personaj — elevul, într-un nou context social, pe baza *egalității* de drepturi și datorii cu alții.

Urmează o nouă metamorfoză, un grad superior de cristalizare a personalității, etapa adolescenței. Ea este precedată de o dezvoltare, pe plan intelectual, a gîndirii de la forma intuitivă spre una abstractă, logică și care începe de la 11 ani. Germenii ei se manifestă încă de la 9—10 ani, pe plan de acțiune, prin interesul copilului îndreptat spre lumea aventurilor, prin constituire de grupuri, a căror coeziune se învăluie în taină și este cultivată într-o atmosferă de „coduri secrete"; este vîrsta camaraderiei.

Gîndirea a descoperit arta de a se ascunde de privirea celor dinafară. Interiorizarea eului începe prin a fi gregară. Acest teren este deopotrivă de favorabil apariției actelor de eroism, cît și devierilor spre delicvență.

Nu trebuie să uităm că sentimentul de grup se făurește simultan cu diferențierea sexelor, cu distanțarea dintre băieți și fete: între 9—13 ani băieții se apropie mai mult între ei, iar fetele, între ele. Izolarea sexelor în această perioadă ia forme de înstrăinare mutuală și uneori chiar de conflict și ostilitate; apropierea urmează din nou, pe alt plan, calitativ deosebit, în perioada adolescenței. Conștiința de sine ne surprinde printr-o nouă rezonanță; eul apare într-o nouă postură, dictată de apartenența de sex. Se începe prin trăirea contrastelor și se continuă prin aspirația spre armonie, spre poezia și freamătul primei iubiri.

Detașarea de grup și gravitația spre o lume mai personală, independentă și autonomă, începe cu adolescența, vîrsta „metafizică", a sistemelor și teoriilor, cînd, prin depășirea limitelor realității concrete, se făurește o lume ideală și posibilă, populată însă adesea cu visuri himerice. Acest sentiment al „unicității", al izolării și singurătății este nedespărțit totuși de acel al sociabilității și grijii de altul; este vîrsta „adevăratei" prietenii; a pendulației nesfîrșite între egoism și altruism; a oscilației necontenite între preocuparea de sine pînă la megalomanie și atitudinea de modestie pînă la uitarea de sine. În limitele acestor pendulații se instaurează treptat echilibrul necesar și inerent fazei de cooperare, colaborare și integrare a personalității în societate, într-un climat nou, de egalitate, justiție și respect reciproc.

Adolescența este căutarea de sine a personalității și realizarea acesteia pe planul valorilor sociale; este căutarea febrilă a unui loc în vastul arhipelag al rolurilor sociale; este efort de fixare a poziției într-un statut social, cu profil prin excelență profesional. Conștiința de sine se consolidează de data aceasta prin voința de a se conforma unui „plan de viață", de a se apropia de un model liber ales și de a-l făuri în mod independent. Autosupunerea ia locul supunerii; norma de conduită se transformă în lege suverană votată de un eu autonom; este o etapă a voinței libere, a autocontrolului, a creației personale și a originalității.

Complexul proces al dezvoltării ni se înfățișează schematic, ca o desprindere progresivă a individului de familie, de profesor și, în fine, de „constrîngerea" *externă* a societății. Această detașare și independență progresivă reprezintă în același timp o etapă de obiectivare a eului, de integrare a acestuia în societate. Gradul maxim de conștiință personală este și o atitudine de adeziune la valorile sociale, o efervescență a sentimentului de solidaritate și cooperare; de la educație la autoeducație, de la o morală heteronomă spre una autonomă, de la o supunere ireflexivă spre una critică. Maximum de autonomie și independență este și gradul cel mai înalt de responsabilitate și conștiință de altul. Pe fondul eredității și al tiparelor familiale se țes și se brodează *desene unice și originale ale experienței personale*; ele se făuresc cu pricepere și se stilizează cu efort de voință tenace și perseverență a personalității.

Am ajuns la vîrsta adultului. Ceea ce îl caracterizează comparativ cu etapa anterioară este integrarea lui într-un statut și identificarea cu un rol social, specializarea care duce spre un profil profesional. Cineva a spus că dacă voim să cunoaștem personalitatea unui adult este suficient să pătrundem în psihologia profesiunii pe care o exercită. Reținem în orice caz că dominanta intereselor adultului are prin excelență un caracter vocațional, profesional. Constatarea ar rămîne, însă, îngustă și, deci incompletă, dacă ne-am opri aici. O dată cu specializarea profesională, cu profilarea vocațională, se constată și o lărgire de orizont, un interes pentru formarea unei concepții despre lume și viață, interes izbucnit cu impetuozitate în adolescență. Cristalizarea personalității adultului se efectuează, deci, atît în direcția unei dominante profesionale, cît și în aspirația unei armonizări, a *elaborării unui sistem statornic și echilibrat* de reglare a existenței sale individuale sociale. Reținem aceste două mari directive de interese: specializare, lărgire și adîncire în același timp.

A doua întrebare pe care ne-o punem privește rolul afectivității, al echilibrului afectiv al adultului în comparație cu echilibrul din etapele anterioare. Trecută fiind vîrsta furtunilor, a frămîntărilor adolescenței, integrarea în societate a adultului se caracterizează în genere prin potolirea, stăpînirea impulsurilor și echilibrarea interioară. De aici derivă și *stabilitatea* superioară a caracterului. Se cuvine să subliniem că echilibrarea psihică, aspect al unificării și identității eului, duce spre afirmarea personalității, spre o treaptă superioară a conștiinței, de afirmare a spiritului de *răspundere, autonomie* și *independență*. Un adult este un om care se conduce singur, fără tutelă, o persoană care știe ce vrea, știe să decidă și să răspundă pentru actele sale.

Caracterizările de pînă acum sînt binecunoscute și nu ne pot servi decît spre a ne duce la concluzia că adultul trebuie lăsat să se conducă singur. Această concluzie, însă, nu exclude ideea că desăvîrșirea personalității adultului se face prin autoeducație și dacă intervenția directă a educatorului este redusă, rămîne totuși întrebarea dacă ajutorul sau influențele dinafară n-ar fi nu numai utile, dar și necesare în formarea personalității adultului.

Ajungem astfel la întrebarea decisivă a educabilității adultului. Care sînt datele oferite de realitate? Există, desigur, cazuri cînd persoana rămîne aproape neschimbată începînd cu tinerețea pînă la bătrînețe. Să nu uităm însă că există cazuri de opriri în dezvoltare și la vîrste anterioare maturității, chiar de îmbătrînire precoce, după cum sînt și cazuri cînd personalitatea omului se transformă destul de mult pînă la 70—80 de ani. Wolfgang Scheibe consideră că pînă la sfîrșitul deceniului al 4-lea se menține gradul de creativitate și inițiativă profesională, dar interesele profesionale și aspirația spre o concepție despre lume rămîn vii pînă la sfîrșitul deceniului al 6-lea (39, p. 359). *Ne permitem o părere personală în această privință.* Mai întîi, avem convingerea că dezvoltarea adultului se continuă în spirală pînă la momentul cînd anumiți factori fiziopatologici intervin în sensul stagnării sau al degradării fizice și psihice a indivi-

dului. Făcînd istoricul unor probleme psihologice, privind apariția, dispariția și reapariția acestora pe firmamentul științific, Pierre Janet constată periodicitatea acestor cazuri : din 20—25 de ani anumite probleme vechi reapar în lumea științei, într-o nouă lumină însă, spre a ceda după un timp locul altor preocupări și tendințe. Cred că același lucru se întîmplă și în viața individuală. Din timp în timp, după 20—25 de ani, revenim la preocupările noastre mai vechi, reluîndu-le de pe poziții superioare, integrîndu-le în alte sisteme de referințe, cu alte metode, cu alt aparat aperceptiv și de investigație. Reluată este aceeași carte, reexaminată este aceeași problemă, dar conținutul lor este înțeles *altfel*, mai bine, mai adînc, mai amplu. Dar aceasta nu se întîmplă decît cu o *condiție : ca adultul să se mențină continuu într-o ambianță spirituală prielnică*, într-o activitate care să-i permită exercitarea și desfășurarea spiritului său creator, de inițiativă, de autoperfecționare a personalității. Legea este simplă : predispozițiile, posibilitățile, potențele devin realități în condiții prielnice. Cazurile de adulți închistați în atitudinile din tinerețe, rigizi și refractari la orice schimbare de poziție, ne pun în fața persoanelor care la timpul potrivit au fost lipsite de ambianța propice dezvoltării lor. Legea acționează la fel ca și în dezvoltarea copiilor. Rămînerea în urmă, întîrzierea sau oprirea în dezvoltare sînt determinate în general de același factor : lipsa de solicitare corespunzătoare gradului, nivelului de maturizare a fazei respective. Educabilitatea adultului deci ne apare ca fiind dincolo de orice îndoială. *Relativitatea* ei se reduce la relativitatea influențelor mediului. Se impune deci necesitatea construirii unei pedagogii a adultului, a preocupării despre dezvoltarea acesteia.

Întrebarea ultimă pe care o punem este aceea a ponderii afective în transformarea adultului. Sensul răspunsului ne duce spre decizia dacă este sau nu cazul să vorbim despre *învățarea afectivă* a adultului. Este cert că echilibrarea interioară a adultului și înaintarea în vîrstă merg paralel cu înseninarea conștiinței, cu stabilizarea atitudinilor și sentimentelor. Trebuie să remarcăm, însă, că dacă aceasta este direcția firească a dezvoltării adultului, ea *nu se efectuează de la sine*. Și tocmai aici este nevoie de o psihopedagogie a acestei vîrste. Formarea și cultivarea unei concepții despre lume trebuie să meargă mînă în mînă cu unificarea și armonizarea intereselor adultului, cu realizarea acelui echilibru afectiv care asigură *identitatea* și *stabilitatea* caracterului, sporirea gradului de *răspundere* și a gradului de *eficiență profesională*. Profesiunea și dragostea pentru muncă, aspirația de a-și îndeplini impecabil rolul său social, devin o axă a personalității, a conștiinței de sine a adultului. Afectivitatea acestuia, mai calmă, nu este secătuită, degradată și impermeabilă la durerile și bucuriile altora, la aspirațiile altora ; sensibilitatea există, numai că sonoritatea, timbrul ei, este altul decît în adolescență. Obiectivitatea crescîndă a adultului nu reflectă capacitatea afectivă, ci un acord superior între interese, trebuințe, acord atît intrapersonal, cît și interpersonal.

4. CONȚINUTUL INSTRUCȚIEI ȘI EDUCAȚIEI ADULTULUI

Cînd ne gîndim la conținutul instructiv-educativ al formării adultului nu avem în vedere numai informația strictă, științifică și obiectivă, ci *întreaga ei valoare umană*. Nu este vorba, deci, de o preocupare numai despre un bagaj de cunoștințe, ci și despre setea adultului, curiozitatea și nevoia lui de acest conținut. Grija fundamentală a educatorului adultului este de a corespunde anumitei *așteptări* și *căutări* a adultului.

Este de la sine înțeles că bunurile culturii cu care trebuie înzestrat adultul nu pot fi alese decît conform noilor sale interese și aspirații. Ele trebuie să corespundă nu numai vîrstei, nivelului de conștiință a adultului, dar și aparatului său aperceptiv, de asimilare și valorificare potrivit statutului său social, diferențierii sale profesionale :

sătean, orășean, agricultor, muncitor industrial, intelectual etc. De aceea, atît domeniul valorilor culturale, cît și nivelul și volumul informațional trebuie să devină obiect de analiză atentă. Există probleme care, prin caracterul lor internațional, interesează pe orice adult, om al muncii, altele se adresează omului ca român, cetățean sau ca membru al unei familii (soț, părinte, frate, bunic) și există atîtea alte domenii care corespund preocupărilor locale sau de ordin profesional. Informațiile cu caracter internațional și național, cunoștințele privind educația în familie sînt totdeauna bine primite. Nu pot lipsi răspunsuri la întrebări ce răsar zilnic din raporturile cu șeful și membrii colectivului în care lucrează adultul, din interese vizînd realizarea mai eficientă a efortului colectiv al grupului și individual, al fiecărui membru al grupului. Așa se explică diferențierile în rubricile noastre de presă, în transmisiunile radiofonice și de televiziune, în structura planurilor de activitate ale căminelor culturale, ale universităților populare și muncitorești, în înzestrarea bibliotecilor, muzeelor etc.

5. METODELE DE FORMARE A ADULTULUI

Una din cele mai importante și dificile probleme ale educației adultului, ale învățării sale afective o reprezintă, desigur, problema *metodelor* de formare a adultului. Dacă metodica învățămîntului școlar posedă precizia necesară în procesul de învățămînt al profesorului, se poate afirma că metodica științifică a formării adultului nu există încă; ea se află în faza tatonării empirice sau, în cel mai bun caz, în faza artei, adică a intuiției și experienței individuale a celui care se dedică acestei opere.

Deosebirile psihosociale legate de vîrstă dictează și moduri diferite de acțiune. În primul rînd, formarea copilului cere un contact *direct* și durabil cu copilul, cerință care — în cazul adultului — nu este nici posibilă, nici necesară. Adultul trebuie ajutat în efortul său de *autoeducație*. Iată de ce și forma școlară de *lecție* devine sporadică și secundară față de altele; ea este îndreptățită mai mult în învățămîntul post-școlar, în liceele serale sau de zi, în universitățile populare; însă este insuficientă pentru marea masă a adulților. Aici se recomandă forme de dialog, *discuții* și mai ales forme *indirecte* de cultivare.

Cu toate că nu se pot izola metodele de transformare a cunoștințelor de acelea ale educației, vom încerca să stăruim mai ales asupra claviaturii afective.

Ceea ce este comun tuturor formelor și treptelor de învățămînt și de educație este imperativul ca orice intervenție să corespundă unui interes, unei motivații adecvate celui educat. Premisa de bază în realizarea unui scop instructiv-educativ este existența unei *tensiuni* afective, a unei așteptări, a unei atitudini adecvate. Fără asemenea foame spirituală, culturală, nu poate exista actul de culturalizare.

În numeroase lucrări ale oamenilor de știință de astăzi, operațiile intelectuale sînt ancorate în adîncurile afective ale personalității. Legea fundamentală a dezvoltării este, după Jean Piaget, legea echilibrării, înțeleasă, însă, nu ca stare, ci ca *proces*. La cei trei factori clasici ai dezvoltării: ereditatea, mediul fizic și mediul social, se cere adăugat al patrulea, cu „titlul de coordonare necesară între factorii elementari dintre care nici unul nu poate fi izolat" (33, p. 118). Echilibrarea și integrarea individului la mediul fizic și social se efectuează prin jocul celor două tendințe: *asimilarea* informației la schemele și atitudinile individului și *acomodarea* acestuia la natura situației. În ceea ce privește afectivitatea, ea „constituie resortul acțiunilor din care rezultă, la fiecare nou palier, această ascensiune progresivă, fiindcă afectivitatea este aceea care atribuie o valoare activităților și le reglează energia" (33, p. 96). Desigur, după cum observă psihologul elvețian, „afectivitatea nu este nimic fără inteligență care îi furnizează mijloacele sale și-i luminează scopurile" (ibidem).

Același sens îl are teoria echilibrului cognitiv a lui Leo Apostel, „Orice sistem de credințe și de activități ale unei persoane — spune Apostel — tinde spre o formă echilibrată. Orice sistem dezechilibrat va tinde spre un sistem echilibrat cel mai puțin diferit de el și, spre a-l atinge, va urma cea mai ușoară cale". (1, p. 271).

Teoria gestaltistă a demonstrat că învățarea este cea mai eficace, cînd : „1) materia de învățat se află într-o relație semnificativă cu personalitatea elevului, 2) cînd eforturile elevului sînt recompensate prin succes, adică comportarea potrivită are ca rezultat reducerea tensiunii sau încheierea (clôture)" (43, p. 231). „Ceea ce interesează pe un copil — spun aceiași autori — antrenează *prin definiție* o stare de dezechilibru care creează motivația" (ibidem, p. 267). Motivația însăși este considerată (Nuttin) ca „o structură cognitivă sub tensiune a situației prezente" (16, p. 86).

Spre a încheia referințele al căror număr ar fi impresionant dacă am dori să le epuizăm, ne oprim asupra cărții recente a lui D. G. Garan, asupra *Relativității pentru psihologie*. Spiritul dialectic străbate întreaga lucrare. „Opoziția sau adversitatea — spune D. G. Garan — este izvorul oricărei adaptări superioare, al evoluției și al progresului ; limitarea este singura cale a îmbogățirii, a destinderii sau motivației" (8, p. 331). La baza progresului, a dezvoltării, stă opoziția, restricția ; tensiunea este „sursa autoeducației, ultima desăvîrșire a ființei umane" (ibidem). Omul se află într-o poziție contradictorie față de sine însuși. Această contradicție este forța motrice a ascensiunii sale.

Ideea că învățarea are un substrat afectiv, motivațional, că modificarea conduitei este determinată de o necesitate trăită nu este (de ce să n-o recunoaștem ?) o descoperire, o idee nouă. Ceea ce rezistă însă analizei științifice rămînind *terra incognita* a psihologiei pedagogice, este problema : *cum* provocăm asemenea tensiune, *cum* menținem sau transformăm sensurile afective, valențele — pozitive sau negative — ale obiectelor, fenomenelor, situațiilor ? *Cum* putem face ca cineva să fie atras de o valoare pozitivă și respins de una negativă ? Răspunsurile la aceste întrebări fundamentale rămîn încă vagi, iar încercările n-au pășit încă pragul științei. Întîmplarea cu Tom Sawyer, descrisă cu atîta măiestrie și pătrundere psihologică de Mark Twain, rămîne încă în sfera artei ; cum a ajuns Tom să transforme un act penibil și plicticos (impus ca pedeapsă), al vopsirii unui gard, într-o atracție aproape irezistibilă pentru întregul grup al colegilor săi ? Oricîtă fantezie literară ar conține această povestire, este indiscutabil că este verosimilă și merită atenția psihologului.

În arta strategiei și tacticii intereselor și sentimentelor sînt cunoscute cîteva reguli comune tuturor vîrstelor, reguli în cadrul cărora rămîne să diferențiem particularitățile aplicabile adulților. Nu trebuie să uităm în primul rînd că finalitatea afectivă se încadrează în principiile oricărei organizări a activității. T. Kotarbinski, de exemplu, ne prezintă o analiză sumară și interesantă în această privință, formulînd o serie de principii ale organizării raționale a activității : activizare, automatizare, anticipare, potențializare, metoda cunctației (întîrzierea acțiunii posibile), coordonarea, pregătirea, programarea, raționalizarea, imanentizarea, colectivizarea și specializarea acțiunilor, sfîrșind cu centralizarea.

În ceea ce privește dinamica intereselor, psihologia nu ne oferă mare lucru. Se știe, de exemplu, că în suscitarea unui interes pozitiv pentru un lucru, situație sau fenomen, opinia publică joacă un mare rol. Asistăm la un fenomen de *contagiune* afectivă. Colegii lui Tom se contaminează unul pe altul. Dar cum a reușit Tom să declanșeze acest fenomen social de contagiune ? În fața puterii conformismului social individul rămîne uneori neputincios. Dar cum putem obține, în mod voluntar, intenționat, un anumit acord social de atitudini și interese ?

Psihologia socială adînceşte astăzi valoarea poziţiei liderului şi a *prestigiului* acestuia. În adevăr, în provocarea unui curent de opinii şi de atitudini personalitatea conducătorului joacă un rol deosebit. Uneori, ca în cazul lui Tom, acest curent este provocat şi printr-un şoc-surpriză : transformarea unui sens recunoscut ca negativ în opusul său ; în loc de neplăcere sau repulsie vădită, Tom simulează plăcerea. *Curiozitatea* născută, trebuinţa de a *verifica* şi confirma personal asemenea atitudine, au dus în tot grupul de copii spre valenţa pozitivă autentică urmărită iniţial de Tom.

Psihologia a adîncit fenomenul *imitaţiei* şi cu prisosinţă „legea efectului", a succesului personal şi colectiv în învăţarea afectivă. Prin acţiune, muncă personală şi efectele pozitive ale acesteia, atît produsul muncii, cît şi situaţia sau ambianţa respectivă dobîndesc, prin personalizare, nota pozitivă necesară. În felul acesta, individul învaţă ceea ce este demn de preţuire şi ceea ce se cere evitat, îndepărtat sau temut. Angajarea, atragerea omului în activitate, asigurarea condiţiilor de succes reprezintă unul din secretele creării de noi sensuri şi atitudini, de noi şi mai statornice interese.

Legea succesului în cadrul psihologiei individuale este indisolubil legată de legitatea socială a sancţiunilor premiale. Lucrarea *Sociologia succesului* de M. Ralea şi T. Herseni ne deschide perspective largi în explorarea învăţării afective a adultului. Sistemul sancţiunilor premiale variază în formele şi mecanismul prin care acţionează asupra individului „în funcţie de condiţiile specifice de viaţă", „după gradul de diviziune a muncii sociale" (36, p. 29). Autorii citaţi schiţează legitatea acestui mod de sancţiune a succesului ca proces de universalizare, individualizare, instituţionalizare şi raţionalizare. Analiza funcţiilor sociale ale succesului dezvăluie „stimularea şi solidarizarea indivizilor pe temeiul unor valori comune, de incitare, exaltare, fortificare şi integrare spirituală a grupului" (36, p. 30). Învăţarea afectivă a adultului nu se poate efectua decît în cadrul acestui sistem social de premiere a succesului.

Este important de reţinut că angajarea cuiva ca partener într-o activitate trebuie şi ea să fie precedată de o tensiune, de o dorinţă, de o dispoziţie pentru efectuarea muncii respective. A cere cuiva mai mult decît este dispus să ofere înseamnă a obţine mai puţin sau chiar contrariul faţă de ceea ce se putea oferi. Legea efectului, deci, nu intră în acţiune decît prin respectarea *legii interesului preliminar*.

Se cere amintit apoi mecanismul *transferului afectiv*, al iradierii afective de la un obiect sau situaţie, colorată pozitiv sau negativ, spre alte obiecte sau fenomene similare, legate prin natura situaţiei unele de altele. Crearea în cazul acesta a canalelor intelectuale, a semnificaţiilor obiective favorizează crearea unor noi reţele de canale afective. Dar şi aici omul trebuie să fie pus în faţa necesităţii trăite. Nu este suficient *să ştii*, să ţi se spună, de exemplu, că fizica nu poate fi înţeleasă fără matematică. Necesitatea ajutorului matematic se cere simţită în faţa obstacolului, a ignorării matematicii, în momentul cînd se simte nevoia de a rezolva problema de fizică. Nu există învăţare fără tensiune şi tensiune fără obstacole şi rezistenţe, iar rezistenţele presupun existenţa intereselor ; interesul cere o rezistenţă, iar rezistenţa cere un interes. Ieşirea din cercul vicios nu este posibilă decît prin curiozitate, reflexul primar al vieţii şi simptom al dezechilibrului, al tensiunii. Arta învăţării este şi arta de a crea obstacole, contradicţii, izvoare de curiozitate şi interese.

Dinamica formării şi transformării motivaţionale mai are şi multe alte resorturi care scapă conştiinţei sau se află încă în pragul investigaţiei ştiinţifice, cum este *identificarea*.

Specificul educaţiei adultului, educaţiei care începe cu forma clasică şi directă a lecţiei, în învăţămîntul post-şcolar sau în licee, se continuă cu forme indirecte, la distanţă, prin mijloace audio-vizuale, prin presă, radio, televiziune şi cinema, precum şi

prin crearea condițiilor care favorizează constituirea unei ambianțe, a unui *climat* cultural și afectiv, prin cămine culturale înzestrate cu biblioteci, muzee etc., toate necesită o adaptare specială la structura colectivului, la condițiile locale de activitate ale acestuia. Formarea de echipe teatrale de amatori cu un repertoriu mai liber ar cere mai multă atenție din partea psihopedagogului. Pregătirea specială se cere asigurată nu numai cu privire la tematică, ci și la personalitatea educatorului, la stilul comunicării, timpul și locul programării respective. Mobilizarea participării se cere motivată de scopul *intrinsec* al acțiunii culturale.

În crearea obișnuințelor culturale, spirituale, nu trebuie să pierdem din vedere formarea anumitor *stereotipe* sociale privind începutul, desfășurarea și sfîrșitul acțiunii educative. Tradițiile de orice fel sînt asigurate prin ceea ce se numește *ceremonial, protocol, ritual*. Legăturile afective se statornicesc și se cristalizează printr-un ritual; orice fragment din manifestare dobîndește valoarea afectivă și simbolică a întregului. Ceea ce psihologul numește stereotip, iar sociologul ritual reprezintă o componentă esențială a unui *stil* de muncă al persoanei sau al colectivității.

Nu ne putem considera mulțumiți de activitatea noastră educativă, culturală în mediul adultului de educat decît în momentul cînd inițiativa și cererea a trecut aproape în întregime pe seama acestuia, cînd reglarea acțiunii educatorului se face prin gradul și volumul de interese al adultului educat.

6. FORMAREA EDUCATORULUI

Ca încheiere, o ultimă observație privind pregătirea educatorului pentru cultivarea adultului. Dacă formarea culturală, spirituală a adultului se cere normată de legile științei psihologice și ale celei pedagogice, este de la sine înțeles că pregătirea educatorului trebuie să înceapă la timp, prin asimilarea cunoștințelor respective. Mai întîi, cred că orice adult, indiferent de profesiune și gradul de cultură, trebuie să fie conștient de sensul și valoarea tuturor formelor de interacțiune socială.

Pe lîngă cunoștințele generale cu caracter sociologic, referitoare la dinamica socială, educatorul trebuie pregătit — teoretic și practic — în toate detaliile unei acțiuni educative a adultului. Această pregătire trebuie să aibă loc întîi de toate în liceele pedagogice, în universități și facultăți cu profil de profesor și în școli de partid. Pedagogia adultului trebuie să devină un complement indispensabil al psihologiei copilului și al celei a adultului.

În pregătirea educatorului se cere aplicarea acelorași principii ca și în educația adultului însuși: crearea interesului, formarea vocației însăși de educator. Asemenea chemare apare și se dezvoltă cel mai firesc în contact cu viața. De aceea, se cere intensificată, adîncită, *practica pedagogică* a viitorului educator în mediul în care va lucra: la sate și orașe, în uzine, fabrici și ateliere, pe șantiere, în cămine culturale sau la universități populare. Dar pentru realizarea acestor condiții se impune neapărat și în mod preliminar constituirea științei psihologice a adultului.

Bibliografie

1. APOSTEL LEO, *Rhétorique ; Psycho-sociologie et Logique*, în *Logique et analyse. La théorie de l'argumentation*, Décembre 1963, Ed. Nauwelaerts, Louvain, Paris, p. 263-315.
2. ARON R., *La sociologie politique*, „Revue de l'enseignement supérieur. La sociologie" no. 1-2/1965, p. 21-33.

3. BALLAUF TH., *Erwachsenenbildung*, Heidelberg, 1958.

4. BOSCO NYNFA, *La logique de l'argumentation*, în *Logique et analyse. La théorie de l'argumentation*, Décembre, 1963, Ed. Nauwelaerts, Louvain, Paris, p. 40-51.

5. COCHET PAUL, *La théorie de l'argumentation et la philosophie analytique*, în *Logique et analyse. La théorie de l'argumentation*, Décembre 1963, Ed. Nauwelaerts, Louvain, Paris, p. 80-103.

6. DUMAZEDIER J., *Problèmes actuels de la sociologie du loisir*, „Revue de l'enseignement supérieur. La sociologie" no. 1-2/1965, p. 71-84.

7. FRIEDMANN G., *La sociologie des communications de masse*, „Revue de l'enseignement supérieur. La sociologie" no. 1-2/1965, p. 61-71.

8. GARAN D. G., *Relativity for Psychology. Philosophical library*, New York, 1968.

9. GUARDINI R., *Die Lebensalter, ihre ethische und pädagogische Bedeutung*, Würzburg, 1953.

10. GURWITCH G., *La sociologie de la connaissance*, „Revue de l'enseignement supérieur. La sociologie" no. 1-2/1965, p. 43-53.

11. HAUSELMANN H., *Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*, Zürich, 1951.

12. JOHNSTONE H. W., *Some Reflections on Argumentation*, în *Logique et analyse. La théorie de l'argumentation*, Décembre 1963, Ed. Nauwelaerts, Louvain, Paris, p. 30-40.

13. KOTARBINSKI THADEE, *L'Eristiqque, cas particulier de la théorie de la lutte*, în *Logique et analyse. La théorie de l'argumentation*, Décembre 1963, Ed. Nauwelaerts, Louvain, Paris, p. 19-30.

14. КОТАРБИНЬСКИЙ ТАДЕУШ, *Избранные произведения*, Изд. иностр. лит. Москва, 1963.

15. LAFON ROBERT, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, P.U.F., 1963.

16. *La motivation ; symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française*, Paris, P.U.F., 1959.

17. LE BRAS GABRIEL, *Destin de la sociologie*, „Revue de l'enseignement supérieur. La sociologie" no. 1-2/1965, p. 5-11.

18. LEFEBVE MAURICE-JEAN, *Rhétorique et dialectique*, în *Logique et analyse. La théorie de l'argumentation*, Décembre 1963, Ed. Nauwelaerts, Louvain, Paris, p. 169-179.

19. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. *Проблемы развития психики*, Изд. „Мысль", Москва, 1965.

20. MAUROIS ANDRÉ, *Un art de vivre*, Plon, 1939.

21. MENDRAS H., *La sociologie rurale*, „Revue de l'enseignement supérieur. La sociologie" no. 1-2/1965, p. 84-91.

22. MINKOWSKI EUGÈNE, *Traité de psychopathologie*, P.U.F., 1966.

23. MOERS M., *Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens*, Ratingen, 1953.

24. NECULAU EUGEN D., *Universitatea populară de la Ungureni*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1968, p. 69-74.

25. NICOL EDUARD, *Sur la théorie de l'argumentation et le concept de „Pureté"*, în *Logique et analyse. La théorie de l'argumentation*, Décembre, 1963, Ed. Nauwelaerts, Louvain, Paris, p. 51-69.

26. OLBRECHTS-TYTECA, *Rencontre avec la Rhétorique*, în *Logique et analyse. La théorie de l'argumentation*, Décembre, 1963, Ed. Nauwelaerts, Louvain, Paris, p. 3-19.

27. OLIVER ROBERT T., *Philosophy and/or Persuasion*, în *Logique et analyse. La théorie de l'argumentation*, Décembre, 1963, Ed. Nauwelaerts, Louvain, Paris, p. 571-581.

28. OSTERRIETH PAUL, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, P.U.F., 1966.

29. PALMADE GUY, *La psychothérapie*, P.U.F., 1964.

30. PAVELCU VASILE, *Funcția afectivității*, „Analele de psihologie", III, 1936.
31. PAVELCU VASILE, *Caracterele afectivității*, „Analele de psihologie", IV, 1937.
32. PAVELCU VASILE, *Schema operațională, deprinderile și obișnuințele. Înțelesurile lor și raporturile între ele*, „Revista de psihologie" nr. 4/1965, p. 449-466.
33. PIAGET JEAN, *Six études de psychologie*, Ed. Gauthier, 1964.
34. PÖGGELER F., *Einführung in die Andragogik, Grundfragen der Erwachsenenbildung*, Ratingen, 1957.
35. PÖGGELER F., *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*, Ratingen, 1959.
36. RALEA MIHAI și HERSENI T., *Sociologia succesului*, Ed. științifică, București, 1962.
37. RALEA MIHAI și HERSENI T., *Introducere în psihologia socială*, Ed. științifică, București, 1966.
38. ROTH HEINRICH, *Das Problem der Bildsamkeit und Erziehungsfähigkeit in der psychologischen Forschung*, în *Pädagogische Psychologie*, hrsg. von Dr. H. Hetzer, Göttingen, 1959. p. 69-93.
39. SCHEIBE WOLFGANG, *Die Erwachsenenbildung in psiyhologischer Sicht*, în *Pädagogische Psychologie*, hrsg. von Dr.H. Hetzer, Göttingen, 1959, p. 355-365.
40. SCHULENBURG W., *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Göttinger *Abhandlungen zur Soziologie*, Stuttgart, 1957.
41. SMITH LOUIS and HUDGINS BRYCE B., *Educational Psychologie*, New York, Alfred A. Knopf, 1965.
42. SPRANGER E., *Psychologie der Bildsamkeit des Erwachsenen*, în *Bildungsfragen der Gegenwart*, hrsg. von F. Arnold, Stuttgart, 1953.
43. THORPE LOUIS P. et SCHMULLER ALLEN M., *Les théories contemporaines de l'apprentissage*, P.U.F., 1956.
44. TOURAINE A., *La sociologie industrielle* „Revue de l'enseignement supérieur. La sociologie" no. 1-2/1965, p. 91—99.
45. WINNEFELD FRIEDRICH, *Psychologische Analyse des pädagogischen Lernvorganges*, în *Pädagogische Psychologie*, hrsg. von Dr. H. Hetzer, Göttingen, 1959, p. 93—111.

ОБ АФФЕКТИВНОМ НАУЧЕНИИ

(Резюме)

Автор пытается найти место „аффективному обучению" в рамках общих вопросов педагогической психологии взрослого. Значение аффективности в объяснении поведения и мотивации проявляется не только в психо-педагогике и в общей психологии, но и в патологической психологии, в социальной психологии, в социологии и теории доказывания. Автор отличает смысл, субъективный, аффективный полюс сознания от значения, объективного полюса. Аффективное научение представляет собой процесс формирования аффективного примыкания к объективному значению. Культурные ценности кристаллизуются в индивидуальном сознании через профессиональную специализацию, расширение и углубление интересов. Стабилизация, независмость и психическое равновесие не указывают на остановку в развитии взрослого. Способность научения у взрослого, как и у ребенка, интегрируется в тот же закон взаимозависимости интересов и требований среды. Аффективное научение, формирование новых отношений и чувств не происходит независмо от интеллектуального содержания, но оно предполагает наличие определенного *напряжения*, внутреннего противоречия, требования. Методы обучения взрослых являются еще в начале их разработки. Автор указывает на значение имитации, любознательности, упорства, аффективного переноса, успеха, аффективного климата, привычки — связанной с традицией — и социальной системы вознаграждения. Очерк оканчивается некоторыми соображениями в связи с формированием воспитателя в области воспитания взрослых и его психологической, педагогической и социологической подготовкой.

CONSIDERATIONS SUR L'APPRENTISSAGE AFFECTIF

(Résumé)

L'auteur se donne pour tâche de situer „l'apprentissage affectif" dans le cadre des problèmes généraux de la psychologie pédagogique de l'adulte. L'importance accordée à l'affectivité dans l'explication du comportement et de la motivation se manifeste non seulement en psycho-pédagogie et en psychologie générale, mais aussi dans la psychologie pathologique et sociale, dans la sociologie et la théorie de l'argumentation. L'analyse de la compréhension conduit l'auteur à distinguer le sens, le pôle subjectif, affectif, de la consscience et la signification qui en est son pôle objectif, intellectuel. L'apprentissage affectif représente un processus de formation de l'adhésion affective à une signification objective, intellectuelle. Les valeurs culturelles se cristallisent progressivement dans la conscience individuelle tant par la spécialisation professionnelle que par l'élargissement et l'approfondissement des intérêts. La stabilisation, l'indépendance et l'équilibre psychique de l'adulte n'impliquent pas un arrêt dans le développement de celui-là. La capacité d'apprentissage chez l'adulte, de même que chez l'enfant, se soumet à la même loi de l'interdépendance des intérêts et du milieu. L'apprentissage affectif, la formation de nouvelles attitudes et de sentiments ne se réalisent pas indépendamment du contenu intellectuel. Cela suppose cependant comme prémice majeure l'existence d'une *tension*, d'une contradiction interne et d'une nécessité. Les méthodes d'apprentissage affectif sont encore dans une phase d'élaboration. L'auteur mentionne l'importance de l'imitation, de la contagion affective, de la curiosité, de la persuassion, de l'identification, du transfert affectif, du succès, du climat affectif, de l'habitude attachée au cérémonial et à la tradition, de même qu'au système social des primes de succès. L'étude prend fin avec quelques considérations sur la formation de l'éducateur dans le domaine de l'éducation de l'adule de même que dans le domain de la psychologie, de la pédagogie et de la sociologie.

SOME REMARKS CONCERNING THE AFFECTIVE LEARNING

(Abstract)

The author tries to locate the „affective learning" among the general problems of the adult's educational psychology. The stress on affectivity in explaining the conduct and motivation is apparent not only in psychopedagogy, and in the general psychology, but also in the patological psychology, in the social one, in sociology and in the theory of argumentation. The analysis of the meaning makes the author differentiate the sense, the subjective, affective pole of consciousness from the significance the objective, intelectual pole of it. The affective learning represents the process by which the affective adhesion is turned into an objective, intellectual significance. The cultural values crystallize progressively in the individual consciousness, both through the professional specialization and through the deepening and expansion of interest. The stabilization, the independence and the phychical balance of the adult does not mean a stop in its development. The adult's learning ability, as the child's one, is integrated in the same law of the interdependence of the interests and the environmental solicitation. The affective learning, the formation of new attitudes and feelings is not achieved apart from the intellectual content, but it is based on the existence of a tension, of an internal contradiction, of a need. The adult's affective learning methods are still in their development stage. The author mentions the importance of imitation, of the affective contagions, of curiosity, of persuasion, identification, affective transfer, success, affective climate, of the habits linked to ceremonial and tradition, as well as of the social system of success prize award. The study closes with some considerations upon the educator's training in the field of adult education and of psychology, pedagogy and sociology.

Sociologia proceselor educaționale

Prof. univ. H. H. STAHL

Pe drept cuvînt s-a putut spune că omul se naște de două ori: o dată ca ființă biologică și, a doua oară, ca ființă socială. Într-adevăr, crescînd în mijlocul grupului său familial, noul născut nu este numai îngrijit, în toată lunga perioadă în care, lăsat singur, nu ar putea supraviețui, ci și supus unui proces de „socializare", constînd în deprinderea unei „zestre culturale", prin simpla imitație a celor ce vede în jurul lui.

În primul rînd, i se transmite din partea generației procreatoare cel mai de seamă dintre bunurile culturale și anume capacitatea de a se înțelege cu semenii cu ajutorul unui grai. Limba vorbită este însă ceva mai mult decît doar un mijloc de comunicare curentă între oameni; este și un receptacol sistematic de concepte, sinteză a unui întreg fel de a înțelege și simți întreaga serie a fenomenelor naturale și sociale, care de la început pune pe cel ce o vorbește în situația de a se folosi de întreg efortul generațiilor anterioare de a se adapta activ condițiilor de viață.

În cei dintîi ani ai copilăriei, ființa umană primește, așadar, dacă nu întreaga zestre culturală de care va avea nevoie în restul vieții, în tot cazul un rudiment de cultură de extremă importanță, adică strictul necesar, fără de care nici educarea ulterioară nu ar fi posibilă. În plus, se adaugă peste capacitatea de a vorbi o serie de deprinderi de acțiune, de luări de atitudine, care de asemenea contribuie la formarea lui.

Trecînd apoi la conviețuirea cu semenii săi și în alte grupe sociale, mai largi și mai variate decît cel strict familial, procesul de socializare se continuă în vîrsta copilăriei și a tinereții și într-un oarecare sens și într-o oarecare măsură chiar dincolo de această vîrstă, de-a lungul întregii vieți, „societatea" ca ansamblu, în totalitatea ei, exercitînd asupra membrilor ei o permanentă acțiune educațională. Cu deosebire că această educare a maturilor suferă, în decursul evoluției istorice a societăților umane, o serie de schimbări de conținut și de formă, deosebindu-se astfel de educația primelor vîrste, care rămîne fenomen constant și esențial al oricărei vieți sociale.

Sînt, din acest punct de vedere, tipuri de societăți variate, unele *stagnante*, care se pot mulțumi numai cu educația pînă în epoca tinereții și altele, dimpotrivă, *progresive*, în care educația adulților este imperios necesară. Între aceste două tipuri extreme, o gamă întreagă, intermediară, determină și o respectivă variație a problematicii proceselor educaționale ale adulților.

Domină în această problemă un anume capitol al educației, adică al procesului de trecere a unei zestre culturale de la o generație la alta, precum și de îmbogățire a culturii, înțelegînd prin „cultură", în sens larg, capacitatea din ce în ce sporită a oamenilor de a se integra în relații utile, atît față de natură, cît și față de societate. Și anume : educația profesională.

În societățile stagnante, procesele de dezvoltare a tehnicii sînt atît de lente, încît, timp de milenii, sînt abia simțite. Generațiile noi pot fi deci educate exclusiv în sensul transmiterii „zestrei" culturale tradiționale, pe căile învățămîntului oral, ale uceniciei și ale imitației adulților.

Antropologii culturali ne descriu deseori felul în care aceste societății stagnante, aliterate, folosesc procedeele mnemotehnice ale versificării, ale formulărilor paremiologice, ale legendelor și miturilor, pentru a opera trecerea de la o generație la alta a grupului întreg de cunoștințe necesare. În împrejurări solemne, mai marii tribului recită în fața celor tineri cuvintele rituale, pe care ei înșiși le învățaseră de la mai bătrînii lor, prin aceleași procedee ale acestui învățămînt public și oral. Apoi, diversificat, potrivit sistemului de diviziune socială a muncii din trib, se dă tinerilor și o educație specializată, tot de caracter ritual, de data asta deseori și secret, în cursul lungilor ceremonii ale „riturilor de trecere" a adolescenților în rîndul celor socotiți maturi. Între timp, acești tineri, muncind ca ajutoare ale celor mai vîrstnici, învață și toate cele necesare încadrării lor în procesele muncii.

O dată însă formați astfel socialmente, prin învățarea limbii, a legendelor și a formulelor rituale, a tehnicilor de muncă și a regulilor de comportare între oameni, acești tineri dispun de tot ceea ce le trebuie pentru a-și duce viața în condiții normale, pînă la adînci bătrînețe, fără a mai avea nevoie să-și sporească cunoștințele. Pentru asemenea societăți stagnante, problema educării adulților nu se pune, educația rămînînd o problemă legată exclusiv de copilărie și de adolescență.

Pînă în preajma vremilor noastre, ceva din acest sistem educațional a rămas în vigoare, dat fiind că masa, copleșitor de mare, a populației a fost agricolă, folosind tehnici de lucru lipsite de capacitatea unei rapide evoluții, puse în acțiune în cadrul unei diviziuni a muncii sociale cît se poate de simple. Fenomenul normal al acestor stări sociale este acela al transmiterii meseriei de la tată la fiu, fără schimbări esențiale. Lucrînd alături de adulți, cei tineri învață tot ce le trebuie ca să continue neschimbată viața părinților, pe care la rîndul lor o vor lăsa moștenire copiilor lor. Tot astfel și meșteșugarii transmit celor tineri tainele meseriei, folosindu-i ca ajutoare în muncă.

În asemenea condiții, zestrea culturală tradițională capătă și ea forme rituale, deseori magice, în tot cazul încremenite și refractare oricăror inovații. Pînă tîrziu, în epoci atît de evoluate cît erau cele ale evului mediu și în societăți atît de dezvoltate, totuși, ca cele ale orașelor, breslele meșteșugărești interziceau introducerea de noi procedee de lucru, toată producția fiind standardizată o dată pentru totdeauna, precis reglementată și sever controlată, sub pecetea celui mai strict secret profesional. Aceasta nu înseamnă că inovații tehnice nu se făceau totuși. Dar ele aveau loc atît de încet, prin tatonări succesive, imperceptibil diferențiate între ele și răspîndindu-se atît de încet de la un grup la altul, încît ajungeau ele însele a fi tradiționale, pe lungi perioade de vreme.

Abia pe măsură ce societățile umane încetează de a fi stagnante, devenind mobile, deschise progresului tehnic, cu o diviziune socială a muncii mai complicată, se putea pune o problemă de educare mai perfecționată, inițial doar pentru clasele suprapuse, care aveau nevoie, pentru organizarea vieții de stat, de o categorie de

cărturari, laici și religioși, care deci urmau să capete un învățămînt specializat, mai ridicat decît cel al maselor. Pentru a putea face față îndatoririlor lor, acești cărturari trebuiau să urmeze un lung proces educațional, fiind dați pe mîna unor „pedagogi" de meserie. Dar și în sînul acestei clase cărturărimea își termina educația tot pînă la epoca adolescenței, uneori ceva mai tîrziu, fără totuși ca în felul acesta să se pună o problemă educațională a adulților decît cel mult pentru o foarte restrînsă categorie de oameni. Cu toate acestea, în ziua de azi s-a ajuns la faza în care educarea adulților a devenit o problemă de masă, de vitală importanță pentru societatea noastră, efect al unor radicale schimbări intervenite în istoria lumii.

Restringînd deocamdată problema doar la aspectele învățămîntului profesional, trebuie să nu uităm faptul esențial că în istoria civilizației omenirii au fost cunoscute mai multe stadii tehnice, fiecare din ele punînd în chip deosebit problema educației adulților.

O primă fază poate fi socotită cea în care energia folosită în cursul proceselor de muncă era predominantă, atîta cît este capabil organismul omului să o dea, ca surplus de energie, peste ceea ce consumă pentru întreținerea vieții. Cu ajutorul acestei energii fizice a corpului uman în lucrare se puteau mînui unelte „manuale", adaptate adică mîinii omului. Cu ajutorul acestor unelte, energia umană era desigur multiplicată; dar mînuirea lor nu implica decît o anume abilitate, relativ lesne de deprins, astfel încît ucenicia nu pretindea un deosebit grad de învățămînt. Pe de altă parte, gama uneltelor manuale nu putea fi decît restrînsă, fără posibilitatea unor transformări progresive importante. Oamenii au adăugat desigur, încă demult, unele folosiri ale energiei pe care o puteau căpăta prin aprinderea focului și mai ales prin tracțiunea animală a speciilor pe care le-au domesticit. Încetul cu încetul, oamenii au folosit și alte surse de energie, aflate de-a gata în natură, precum energia vîntului și a apelor curgătoare, dar nici ele nepermițînd decît o utilizare restrînsă, inaptă unei deosebite evoluții progresive.

O a doua fază în istoria folosirii energiei începe abia o dată cu nașterea societății capitaliste, cînd oamenii au descoperit modul în care o energie poate fi transformată în alta. Inventarea mașinilor cu aburi, care a dat naștere industriei moderne, era însă rodul unui element nou apărut în istoria omenirii, anume cel al științei. Se vorbește, de aceea, pe drept cuvînt, de o „revoluție" tehnico-științifică, de o „revoluție industrială", care a declanșat și o simultană revoluție socială.

Capitolul nașterii proletariatului, în condițiile noi ale capitalismului incipient, pe baza folosirii mașinilor cu aburi, este binecunoscut, descrierea lui fiind cuprinsă în orice manual de școală. Ceea ce trebuie însă subliniat este faptul că mașinismul, o dată apărut, a antrenat ivirea unui nou aspect al problemei educației. Munca la mașinile industriale nu se mai aseamănă cu munca la uneltele manuale, ceea ce a făcut ca transmiterea vechilor deprinderi tradiționale ale muncii să nu mai fie suficientă pentru a face față celor noi. Clasa proletariatului, în cea mai mare parte a sa, era recent provenită din sînul țărănimii agricole și cu atît mai mult nu dispunea de o formație profesională tradițională. Pe de altă parte, mașinile industriale perfecționîndu-se necurmat, drept consecință a luptei de concurență dintre diverșii producători capitaliști și prin efortul stăruitor al oamenilor de știință, pretindeau din ce în ce mai mult ca muncitorii direct productivi să înceteze de a fi analfabeți, să dispună de un suficient instructaj căpătat la locul de muncă, peste un învățămînt elementar, ca să poată da astfel randamentul cerut.

A urmat apoi, la răgazuri de vreme din ce în ce mai scurte, introducerea în procesele muncii a unor noi surse de energie, în special a electricității și a motoarelor

cu explozie. Seria profesiunilor noi, astfel născute, a impus ca din ce în ce mai mult să se acorde o atenție sporită problemei formării profesionale a muncitorilor, care, nedispunînd în vremea uceniciei lor adolescente de un învățămînt suficient, au trebuit să fie în continuare formați profesional și la vîrsta lor adultă.

Pedagogii veacului trecut au avut deci de rezolvat problemele noi ale societății capitaliste, pe de o parte cea a învățămîntului elementar de masă, iar pe de alta, cea a învățămîntului profesional ulterior, adaptat noii game de profesii între timp născute, continuat dincolo de perioada adolescenței. Au fost elaborate deci doctrine și tehnici pedagogice deosebit de valoroase, care formează pînă azi miezul învățămîntului profesional.

Dar și aceste vechi tehnici educaționale încep a fi depășite, pentru că, de la cel de-al doilea război mondial încoace, omenirea a asistat uimită și oarecum descumpănită la ivirea unei noi „revoluții științifico-tehnice", determinată de descoperirea unei prodigioase surse de energie, cea atomică, de perfecționare ulterioară a mașinismului, dînd naștere imenselor uzine automatizate, de folosirea mașinilor electronice de calcul și precizie, într-un cuvînt prin intrarea proceselor de producție sub stăpînirea hotărîtă a științei.

Sub influența acestei noi revoluții tehnico-științifice, viața socială suferă schimbări esențiale. Din punctul de vedere al gamei profesiunilor actuale, asistăm nu numai la o diversificare a lor, pînă la precizarea unor specializări care nu puteau fi nici măcar bănuite acum cîteva decenii, ci și la un fapt cu totul nou: ritmica necesitate de a părăsi profesiuni vechi în favoarea altora mereu noi.

Pînă la această nouă revoluție tehnico-științifică, chiar în timpul dintre cele două războaie mondiale, un profesionist avea nevoie de o educație specializată, care se putea perfecționa de-a lungul întregii lui vieți. Totuși, muncitorul, o dată profesionalizat într-o anume specialitate, nu își mai schimba meseria. Și-o perfecționa, desigur, dar fără să o schimbe. I se putea da deci un instructaj continuu, în sens de dezvoltare liniară, în continuarea unuia început încă din tinerețe și dus pînă dincolo de vîrsta adolescenței, instructaj care nu înceta deci decît o dată cu ieșirea din cîmpul muncii, la pensionare. Ceea ce nu mai corespunde situației de astăzi.

În sistemul actual de organizare a proceselor de producție și într-o oarecare măsură chiar și în cele de deservire a populației, ivirea unor noi procedee, deci a unor noi profesionalizări, se succede atît de rapid, încît în cursul unei vieți un muncitor este obligat să facă față mereu unor noi aspecte profesionale, din ce în ce mai pretențioase, presupunînd un bagaj de cunoștințe din ce în ce mai sporit. Efortul fizic cade astfel pe un plan cu totul secundar, înlocuit fiind prin efortul intelectual.

Nu se mai pune deci problema de a i se asigura învățarea unei profesii, ci, dimpotrivă, capacitatea de a se acomoda periodicilor schimbări de profesie, deci de a avea drept bagaj profesional cunoașterea acelor învățăminte care să-i asigure o maleabilitate suficientă, o repulsie față de rutină, o aviditate de înțelegere a inovațiilor. A ține pasul cu această revoluție tehnică permanentă implică deci elaborarea unui program de învățămînt special, care să pună de la început bazele unei capacități politehnice și să fie continuat apoi, necurmat, printr-un susținut efort de ținere la nivelul progreselor științifice.

Procesul educațional al adulților, în aceste condiții atît de noi ale vremurilor de azi, nu se poate spune că a fost suficient de bine studiat și că s-ar fi găsit cele mai bune soluții, atît organizatorice cît și metodologice, pentru a-i face față. În complexul de probleme sociale pe care le antrenează cu sine ajustarea dintre procesele de muncă și cele ale relațiilor de muncă, decide organizarea întregii vieți sociale;

problemele educației adulților, concepute la scară de masă, constituie, dacă nu cele mai grele, în tot cazul unele din cele mai importante care urmează a fi soluționate. Nu trebuie uitat, pe de altă parte, că aceste soluții trebuie găsite și în ceea ce privește încadrarea socială a adulților, fapt ce depășește problematica simplei încadrări profesionale.

Viața modernă se concentrează din ce în ce mai mult în metropole gigantice, localitățile rurale scăzînd ca importanță, atît din punct de vedere demografic, cît și ca aport în totalul veniturilor naționale. Acomodarea la viața urbană, în special a muncitorilor care părăsesc agricultura pentru a trece în profesii urbane, este și ea un proces social care implică o continuă educare a adulților.

Simpla profesionalizare, chiar dacă am socoti că ar fi perfect asigurată, nu este suficientă pentru a face față vieții moderne de stil urban. E vorba, din ce în ce mai mult, de mase întregi de populație care nu mai pot participa la viața socială avînd drept bagaj doar zestrea culturală tradițională. Desigur, există astăzi mijloace de comunicare care permit răspîndirea unei culturi de masă. Dar nici folosirea rațională a acestor mijloace de comunicație de masă nu și-a găsit încă o doctrină și nici o tehnică suficient de bine pusă la punct pentru ca să poată asigura o educație continuată pînă la vîrsta maturității, astfel ca populația întreagă a țării să poată fi „socializată" multumitor de bine, pentru ca discontinuități, rupturi sau chiar conflicte să nu se poată naște între societatea în curs rapid de transformare socială și capacitatea oamenilor de a i se adapta.

Este însă de la sine înțeles că problemele acestea ale educabilității adulților, pe care nu le-am putut decît schița în rîndurile de față, nu vor putea fi soluționate decît pe baza unei duble munci: pe de o parte, înțelegerea științifică a condițiilor de viață pe care le oferă societatea modernă și, pe de alta, a capacităților de care dispune masa oamenilor nu numai în a-și însuși zestrea culturală existentă, ci și de a colabora la dezvoltarea ei.

СОЦИОЛОГИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

(Резюме)

В своей совокупности общество осуществляет непрерывное воспитательное действие. На протяжении исторической эволюции человеческого общества воспитание взрослых изменяется как в содержании, так и по форме, отличаясь, таким образом, от воспитания первых возрастов которое остается константным и существенным явлением общественной жизни.

Результатом коренных изменений в мировой истории является сегодняшняя фаза, в которой воспитание взрослых стало проблемой исключительного значения для нашего общества. В настоящее время происходит не только диверсификация и уточнение специальностей, но и совсем новое явление — ритмичная необходимость усвоить новые специальности. Таким образом, уже не выдвигается вопрос об обеспечении рабочего одной специальностью, а наоборот: обеспечить способность к периодичным изменениям в данной профессии.

Вопросы воспитываемости взрослых могут быть решены только на основе двусторонней деятельности: научного понимания условий жизни в современном обществе, с одной стороны, и способностей человека не только усвоить существующую культуру, но и участвовать в ее развитии, с другой.

LA SOCIOLOGIE DES PROCESSUS ÉDUCATIONNELS

(Résumé)

La société, dans son ensemble, exerce sur ses membres une action éducationnelle permanente. L'education des adultes subit, au cours de l'évolution historique des sociétés humaines, une série de changements de contenu et de forme et se distingue de la sorte de l'éducation donnée aux enfants et aux jeunes, qui demeure un phénomène constant et essentiel de toute vie sociale.

De nos jours, l'éducation des adultes est devenue un problème de masse, d'importance vitale pour notre société et cela est dû aux changements fondamentaux intervenus dans l'histoire. Actuellement, on assiste à une diversité des professions et des spécialités, de même qu'à un phénomène tout à fait récent : la nécessité rythmique de quitter certaines anciennes professions en faveur d'autres professions nouvelles. Il ne s'agit donc plus de former le travailleur pour une certaine profession, mais bien au contraire de développer sa capacité d'aptatation aux changements périodiques qui survviennent dans sa profession ; il doit donc disposer d'un ensemble de connaissances professionnelles qui puissent lui assurer une maléabilité suffisante, une répulsion à l'égard de la routine et de la perméabilité à l'égard des innovations.

Les problèmes de l'éducation des adultes ne sauraient être résolus que par une double recherche : d'une part, la compréhension scientifique des conditions de vie offertes par la société moderne et d'autre part, celle des capacités dont dispose la masse des êtres humains non seulement pour acquérir les biens culturels existants, mais bien aussi pour contribuer à leur développement.

THE SOCIOLOGY OF THE EDUCATIONAL PROCESSES

(Abstract)

Society as a whole has a continuous educational influence upon its members. Adult education changes its content and form during the historical evolution of the human society, thus differing from the education of the young, which remains an essential and steadfast phenomenon of any social life.

As a result of some radical changes occured in the world history, adult education has become today a mass problem, of vital importance to our society. Now we witness not only, a diversifying of the existent professions and to their specialization, but also to an altogether new fact : the rythmical necessity of leaving old professions for new ones. Therefore we areno loger confrotend with the problem of providing the learning of a profession, but, on the contrary, with the ability to adapt himself to the periodical changes that occured in the profession, therefore to assimilate that knowledge which could provide him with malleability, with repulsion toward routine and eagerness for inovations.

But the problems of adults educability can only be solved by a double work : on the one side, the scientific understanding of the living conditions offered by the modern society and, on the other, of the ability of the masses, not only to assimilate the existent cultural dowry, but also to collaborate to its development.

Autoeducația și autoinstruirea în bugetul de timp liber

Prof. dr. DUMITRU SALADE

Ideea unei educații permanente și teza potrivit căreia „omul învață toată viața" n-au avut niciodată o semnificație mai deplină și un conținut mai real și mai bogat decît astăzi. Niciodată setea de carte n-a fost mai accentuată, explozia informației științifice mai „revoluționară" și posibilitățile de difuzare a informației mai mari ca în epoca noastră, iar în formarea personalității conținutul cultural n-a avut un caracter de masă și n-a reprezentat un element mai dinamic în progresul societății și în prosperitatea unei națiuni; niciodată aspirațiile masei spre cultură și lumină n-au avut un caracter mai general și mai viguros și n-au modificat într-o măsură mai mare o serie de fenomene sociale, cum sînt școlaritatea, difuzarea cărții, orientarea și calificarea profesională etc.

Aceste fapte generează o serie de întrebări: este autoeducarea și autoinstruirea adultului un fenomen real? Joacă ele, într-adevăr, un rol atît de important în modificarea nivelului cultural al maselor, în apariția și dezvoltarea aspirațiilor populare? Cum se pot realiza în mod practic autoeducarea și autoinstruirea adultului? Ce conținut au ele și dacă acesta corespunde cu exigențele formării omului contemporan? Servesc mijloacele moderne de mass-media formării unei culturi autentice, unei autodaxii, sau ele împing mai degrabă spre o cultură superficială, spre improvizație și surogate? Care sînt factorii care fac posibile autoeducarea și autoinstruirea și le dau trăinicie? În ce constă propriu-zis conținutul autoeducării și autoinstruirii? Iată cîteva întrebări care se adresează nu numai celor răspunzători de creșterea nivelului general de cultură al populației (instituțiilor), ci și științelor cărora le revine rolul elaborării unei astfel de metodologii (pedagogia adultului, sociologia educației, psihologia socială etc.).

Jean Capelle[1] subliniază ideea că, față de 1940, în 1975 se va înregistra o creștere considerabilă a talentelor, a calificării și a ambițiilor oamenilor. În adevăr, sînt tot mai mulți aceia care ajung la convingerea că ridicarea continuă a nivelului intelectual reprezintă o cerință (condiție) obiectivă a vieții contemporane. Uneori, această tendință exagerează rolul factorului intelectual în detrimentul celui afectiv și volițional. Fără a nega rolul important al primului, se constată în mod real o subapreciere a educației afectivității și o organizare a mijloacelor instructive și educative, în special pentru a

---

[1] Jean Capelle, *L'école de emaine reste a faire*, P.U.F., Paris, 1966.

satisface cerințele formării și verificării laturii intelectuale a personalității. În aceste condiții, nu este de mirare că apar atîtea „pasiuni", atîtea preocupări extraprofesionale și cîteodată căutări de împlinire pe alte planuri și în afara cadrului obișnuit, familial, profesional etc. Este și aceasta o sursă a autoinstruirii și a autoeducării.

Ce determină, mai ales în societatea socialistă, creșterea accelerată a acestei tendințe de autoinstruire și autoeducare? Între factorii cu un rol important în această privință trei se impun cu deosebire: *existența unei concepții științifice despre lume și viață*, care devine principalul motor al unei astfel de tendințe, *conștiința tot mai puternică a maselor că cultura reprezintă un sistem de valori nepieritoare* și că beneficiul contactului cu ele este de necontestat și, în sfîrșit, *convingerea necesității și posibilității unei perfecționări continue și multilaterale*. S-ar mai putea adăuga și creșterea nelimitată a aspirațiilor maselor, care devine din ce în ce mai mult o trăsătură activă a lor.

Fără îndoială că prezența unei concepții științifice despre lume și viață generează o permanentă atitudine pozitivă față de știință, o curiozitate intelectuală și un interes nestăvilit pentru cunoaștere, care se traduce printr-o căutare, printr-o atitudine pozitivă față de tot ceea ce este nou și față de revoluția științifico-tehnică, caracteristică epocii noastre. Este vorba aici de o atitudine conștientă, de o urmărire voluntară, sistematică și perseverentă a unor scopuri nobile, înnoitoare și progresiste. Știința reprezintă o forță de progres, o valoare inestimabilă, o condiție a dezvoltării individuale și sociale ce acționează cu o putere nebănuită pe linia mobilizării maselor și a atragerii lor în procesul de asimilare a rezultatelor științei. Această idee, punînd stăpînire pe conștiința oamenilor, a devenit în adevăr o forță generatoare de acțiuni. Se poate spune, pe drept cuvînt, că între concepția științifică despre lume și viață a individului și timpul liber afectat autoeducării și autoinstruirii este un raport dialectic. Cu cît această concepție este mai puternică, cu atît și eforturile îndreptate spre autoeducare și autoinstruire vor fi mai mari, iar acestea vor influența la rîndul lor dezvoltarea și înflorirea personalității.

Viața contemporană servește tuturor categoriilor de cetățeni exemple convingătoare tot mai numeroase, care atestă valoarea deosebită și efectele pozitive multilaterale ale străduinței de asimilare a valorilor culturale și artistice. Dacă mai adăugăm la acestea și cerințele perfecționării profesionale, posibilitățile unei perfecționări continue, precum și creșterea neîncetată a timpului liber în societatea modernă, putem conchide că autoeducarea și autoinstruirea devin cu adevărat coordonate importante ale vieții de azi și de mîine. Firește că o asemenea concepție optimistă despre rolul și locul autoinstruirii și al autoeducării în procesul de pregătire și de adaptare a adulților la cerințele societății nu are nimic comun cu teoriile care preconizează desființarea școlii și care văd în utilizarea mijloacelor tehnice moderne o soluție generală a „învățării" și a „autoinformării". Școala va continua să îndeplinească și în viitor un rol deosebit de important, mai ales cu privire la înarmarea tineretului cu tehnica „studiului". Dezvoltarea capacității de investigație, a funcțiilor cognitive și a aptitudinilor de creație vor deveni din ce în ce mai mult sarcini specifice instituțiilor de învățămînt.

Pregătirea primită în procesul de calificare profesională este în tot mai puține profesiuni suficientă pentru a asigura un succes permanent. Ea este depășită repede și apare necesară ținerea la curent sau la zi a individului prin alte forme, între care cursurile de perfecționare, de autoeducare și autoinstruire ocupă locul cel mai important. Școala nu face decît să dea pregătirea de bază, să trezească interesul pentru cultură și să dea individului mijloace cu ajutorul cărora acesta să-și continue pregătirea.

Pe de altă parte, timpul liber al adultului primește, în condițiile societății de azi, o pondere tot mai mare și o notă culturală tot mai accentuată. Cu toate că „omul de mîine" se va elibera treptat de o parte din obligațiile profesionale, scurtîndu-și timpul efectiv de lucru, el nu se va întoarce la un „paradis pierdut", cum visează unii, ci va fi din ce în ce mai mult solicitat, în timpul său liber, de tot felul de activități cultural-recreative, estetico-educative etc. Aceasta îi va crea noi probleme și tocmai de aceea necesitatea obiectivă de a iniția tineretul în „arta" folosirii timpului liber este atît de actuală și de presantă. Beneficiul este direct proporțional cu stăpînirea acestei „arte".

Acceptînd autoeducația și autoinstrucția ca un fenomen pedagogic în plină dezvoltare, se pune întrebarea: se realizează el la nivelul cerințelor societății socialiste? Pornind de la locul deosebit de important pe care-l dețin azi autoeducarea și autoinstruirea în pregătirea cetățeanului societății noastre, apare necesară sporirea valorii pedagogice a acestora, printr-o organizare cît mai perfectă și prin studierea posibilităților de creștere a influenței pozitive multilaterale asupra personalității adultului. Numai în felul acesta efortul personal și munca investită în ele vor fi răsplătite pe deplin.

Se știe că școala și cursurile de perfecționare postșcolare sînt principalele forme de pregătire a individului pentru adaptarea la condițiile muncii și vieții sociale. Alături de acestea, autoinstruirea și autoeducarea reprezintă nu numai căi importante de ridicarea continuă a nivelului de pregătire profesională și civică, ci și mijloacele de desăvîrșire a profilului moral-spiritual.

Autoinstruirea, înțeleasă ca o acțiune conștientă de lărgire continuă a orizontului cultural-științific, presupune un scop, un plan și o acțiune sistematică de realizare a acestuia. Autoinstruirea devine astfel bază a autoeducației, modalitate de familiarizare cu valorile cultural-artistice, metodă de integrare în fluxul informațional curent. Aceasta presupune creșterea valorii formative a informației, transformarea bunurilor culturale în achiziții ale personalității. Acestea sînt deja idei cunoscute, intrate în conștiința multor contemporani. Rămîne ca școala să găsească și mijloacele adecvate pentru a-l ajuta pe fiecare cetățean să facă din împlinirea lor un scop conștient și obligator.

În măsura în care fiecare cetățean înțelege necesitatea autoinstruirii și vede în ea o luptă pentru realizarea unui scop social comun, acesta devine un puternic instrument cultural, un mijloc de „angajare" la înfăptuirea marilor obiective sociale. Numai în aceste condiții autoinstruirea devine din problemă personală, îngustă și individualistă, o problemă socială, obștească.

Autoeducarea, la rîndul ei, înțeleasă ca o acțiune îndreptată spre dezvoltarea propriei personalități, spre dobîndirea unor însușiri pozitive și spre autodesăvîrșirea personalității, vine să fructifice datele autoinstruirii și să sporească valențele educative ale informațiilor primite pe diferite canale. Întocmai ca și în cazul autoinstruirii, și aici, fără conștiința scopului comun este greu de admis că datele informației vor contribui la „cultivarea" personalității. Simpla acumulare de date nu este educativă. Nici preocuparea individului de a-și dezvolta anumite calități nu este rodnică, decît dacă este subordonată unui scop măreț, conștient și mobilizator. Efortul este mai ușor susținut și efectul mai sigur, dacă acțiunea de autoeducare se înscrie pe linia unei opere de desăvîrșire continuă și sistematică pe care o duce omul cu sine însuși din motive moral-sociale.

Utilizarea judicioasă a condițiilor pe care timpul modern le oferă pentru realizarea calității autoeducării și autoinstruirii este în funcție de sistemul motivațional al persoanei, de organizarea socială a acestor mijloace și de volumul și valoarea timpului liber. Adultul recurge, mai mult sau mai puțin sistematic, la autoeducare și

autoinstruire în raport cu nivelul de dezvoltare a conştiinţei şi cu influenţele suferite din partea mediului înconjurător. Pentru viitor, însă, şcoala trebuie să acorde o atenţie mai mare acestui fenomen, educînd tineretul pentru a şti să folosească din plin şi cu pricepere această dimensiune a vieţii moderne.

Se fac aprecieri optimiste cu privire la înmulţirea surselor de timp liber, la creşterea volumului de timp lăsat la dispoziţia individului, la sporirea mijloacelor de destindere şi recreere, precum şi la organizarea folosirii timpului liber. Rămîne la libertatea individului să aleagă din mulţimea formelor existente (conferinţe, expoziţii, biblioteci, muzee, spectacole, cursuri de limbi străine, manifestări sportive, concerte educative, simpozioane, seri literare etc.) pe acelea care răspund mai adecvat preferinţelor sale, gusturilor şi năzuinţelor sale de a-şi completa şi adînci pregătirea. Ceea ce ni se pare important, însă, este ca el să ştie alege, să le ştie utiliza şi să le acorde valoare în funcţie de beneficiul obţinut.

Dacă în ceea ce priveşte organizarea şi punerea la dispoziţie a mijloacelor de autoinstruire şi autoeducare principala îndatorire îi revine societăţii, în ceea ce priveşte alegerea, folosirea şi valorificarea lor, răspunderea îi revine în întregime şi necondiţionat individului. Bogăţia şi varietatea acestor mijloace sînt dependente de o serie de factori, întrebuinţarea cu pricepere a celor existente ţine de priceperea fiecărui individ. Selecţia, combinarea şi stabilirea unei configuraţii a mijloacelor utilizate constituie indiciul nivelului de aspiraţii şi al fermităţii cu care sînt urmărite scopurile propuse.

Cu toate acestea, un fapt rămîne cert şi anume că posibilităţile şi avantajele pe care le oferă studiul individual, lectura, consultarea izvoarelor, meditaţia etc., pentru activitatea creatoare, pentru îmbogăţirea vieţii spirituale, nu pot fi egalate de nici un alt mijloc. În această direcţie şcoala are încă mult de făcut.

Adulţii pot recurge la studiul individual şi la alegerea mijloacelor de autoinstruire cu atît mai mult cu cît au la bază o imagine mai reală a societăţii contemporane şi o motivaţie mai puternică a autoeducaţiei. Avid de cunoştinţe, interesat să fie în „pas cu lumea", nevoit să se perfecţioneze profesional, animat de aspiraţii înalte şi pasionat pentru unele domenii de activitate, adultul va găsi şi timpul necesar şi căile adecvate, prin care îşi va putea satisface toate aceste nobile porniri. Pentru aceasta nu-i sînt necesare eforturi deosebite. În faţa asaltului de informaţii trebuie să discearnă, să selecţioneze şi să asimileze o parte care să-l ajute în muncă şi să-i facă plăcută petrecerea timpului extraprofesional.

Ispitit de comoditatea utilizării unor mijloace moderne, adultul nu trebuie să renunţe la străduinţa de a stăpîni bine unele lucruri, la mîndria de a avea o cultură generală şi la ambiţia de a fi un specialist de frunte în ramura de activitate preferată. A ţine pasul cu vremea înseamnă a urma mai multe direcţii în acelaşi timp şi a avea acelaşi ritm cu progresul ramurilor de activitate preferate, sau care prezintă interes pentru sine. Societatea socialistă, prin caracteristicile ei, reprezintă un mediu favorabil satisfacerii acestora, un important stimulent şi un cadru de solicitare permanent. Organizarea socială a mijloacelor care pot răspunde acestor deziderate vine în sprijinul fiecăruia, dînd acţiunii de autoeducare şi autoinstruire un caracter de masă, ceea ce reprezintă o cucerire de seamă a socialismului şi a timpurilor moderne.

Dacă atît autoeducaţia, cît şi autoinstruirea sînt puse în ultimă analiză în slujba dezvoltării personalităţii, a desăvîrşirii calităţilor individuale, rezultă că adultul trebuie să folosească timpul liber pentru cultivarea tuturor laturilor (aspectelor) propriei personalităţi. Înseamnă că preocuparea pentru dezvoltarea intelectuală se va împleti cu cea pentru dezvoltarea estetică, cu cea pentru desăvîrşirea codului moral-cetăţenesc etc. În felul acesta, conţinutul autoeducaţiei şi autoinstruirii va fi mai bogat şi mai

variat, iar acțiunea propriu-zisă nu se va reduce la o simplă preocupare de destindere, ci va angaja toate resorturile psihice ale personalității, fiind o autoeducație integrală. Marile avantaje ale autoinstruirii și autoeducării constau între altele și în faptul că pot fi îndreptate spre completarea și dezvoltarea a ceea ce a rămas în urmă și spre desăvîrșirea a ceea ce se găsește într-o stare mai avansată. Posibilitatea orientării autoinstruirii și autoeducației spre împlinirea acelor goluri care îl privează de calificativul „polivalent" și spre dezvoltarea a ceea ce i-ar putea da sentimentul „multilateralității" reprezintă una dintre forțele de atracție, de mobilizare a adultului în acțiunea asupra lui însuși. Din acest unghi de vedere, autoinstruirea și autoeducația apar ca niște biruințe asupra omului, ca niște trepte spre noi forme de creații.

Efectele extinderii și intensificării acțiunii de autoinstruire și autoeducație se vor răsfrînge pozitiv, fără îndoială, asupra modului de comportare, asupra orientării ideologico-politice și asupra activității profesionale. Ele vor duce la creșterea valorii sociale a individului.

Cunoscînd relația dialectică dintre calitățile individuale și efectele autoeducației și autoinstruirii, pe de o parte, și dintre rezultatele activității individului și efortul de autoperfecționare, pe de alta, fiecare găsește îndemnuri suplimentare și puternice pentru introducerea în programul timpului său liber, la loc de frunte, a preocupării de a-și lărgi necontenit orizontul cultural și de a-și completa golurile pregătirii. Aceasta implică, pe de o parte, cunoașterea posibilităților de valorificare a efectelor pozitive ale mijloacelor moderne (mass-media) asupra formării individului, a metodicii folosirii lor, iar pe de alta, convingerea individului că nu poate rămîne în acțiunea de autoperfecționare, de continuare a pregătirii și dezvoltării sale, numai la utilizarea acestora. Apare astfel tot mai necesară nevoia de a stimula efortul individual, creativitatea gîndirii, contactul direct cu valorile autentice, exercițiul permanent al funcțiunilor intelectuale și afective. Am spus că bogăția și varietatea mijloacelor de cultură obligă la selecție, iar selecția înseamnă ierarhie, prioritate, accent.

În lupta pe care omul o duce împotriva subjugării sale de către mijloacele moderne de difuzare a informațiilor, de către tirania tehnicii, trebuie să țină la anumite criterii, la anumite principii de la care să nu abdice cu nici un preț. Între acestea, acela al efortului creator, al studiului individual și al contactului cu valorile reale reprezintă criterii dintre cele mai importante.

De mulțimea și ușurința cu care se difuzează azi informațiile se leagă două pericole: acela al acceptării lor în mod pasiv, fără discernămînt, și acela al stocării lor în memorie, fără a le transforma în date active ale activității curente. Sub avalanșa informațiilor, individului îi vine greu să aprecieze și să distingă pe cele esențiale de cele neutre sau mai puțin importante, esențiale și neesențiale din perspectiva individului, a cercului său de preocupări, a formației sale și a obiectivelor pe care le urmărește.

Autoinstruirea și autoeducarea reprezintă un filtru, un mod de prelucrare a datelor și o școală a cultivării facultăților intelectuale. Orientîndu-ne atenția în direcții precise și încercînd să le selecționăm, să sistematizăm și să reconsiderăm mereu cunoștințele în lumina achizițiilor recente, facem, în același timp, încercarea de a ține pasul cu progresul și de a ne cultiva aptitudinile intelectuale. Autoinstruirea și autoeducația reprezintă, din acest punct de vedere, modalități de acomodare, de integrare în circuitul informațional.

Tentația de a risipi timpul liber, de a accepta pasiv influența mijloacelor mass-media și de a te complace în postura de receptor este tot mai mare. Azi, în urma suprasolicitării sistemului nervos, cînd oboseala este tot mai greu de combătut, o asemenea tentație devine periculoasă. Dacă omul de azi este capabil să-și organizeze eforturile

pentru a se autoinstrui şi autoeduca, atunci i se cere să manifeste grijă pentru a valorifica cu eficienţă maximă posibilităţile existente, pentru a asimila selectiv şi temeinic ceea ce-i poate spori puterea şi valoarea. Din acest punct de vedere, poate, autoinstruirea şi autoeducarea rămîn instrumente care nu numai că vor completa pregătirea pe care o dă şcoala, dar vor putea spori şi prelungi nebănuit de mult energia creatoare a omului. Nimic nu poate fi mai trainic în construcţia omului decît ceea ce pune el însuşi, în mod conştient şi cu răgaz, potrivit cu legile formării şi dezvoltării fiecărei calităţi, fiecărei dimensiuni a personalităţii.

Autoinstruirea şi autoeducarea, prin natura lor, impun o verificare a progresului individual realizat, o proiectare în viitor a unor scopuri şi o realizare sistematică a lor. Numai munca metodică, migăloasă şi perseverentă cu tine însuţi poate pune baze trainice activităţii creatoare, poate produce satisfacţii veritabile şi poate da strălucirea adevărată omului. Dacă autoinstruirea şi autoeducarea stau la dispoziţia tuturor în mod egal, ele pot face servicii deosebite mai ales celor care n-au putut beneficia, din motive felurite, de toate avantajele şcolii. În felul acesta, autoeducarea şi autoinstruirea devin, din probleme personale, probleme sociale, pîrghii ale progresului social.

Adulţii trebuie să privească cu toată atenţia problema autoinstruirii şi autoeducaţiei, deoarece atitudinea lor influenţează şi conduita copiilor. Ei trebuie să-şi găsească motive puternice care să-i determine să facă din autoinstruire şi autoeducare preocupări constante, serioase şi de conduită, pentru că numai aşa vor trage foloase maxime din activităţile respective. Dacă au fost lipsiţi de un ajutor în această privinţă, preocuparea principală va fi aceea de a ajunge cît mai repede la un „stil" de lucru, la o tehnică avantajoasă. Autoinstruirea şi autoeducarea permit confruntarea discretă a oricărei persoane cu cerinţele actuale, favorizează încercarea unei autodepăşiri permanente, stimulează încrederea în sine şi „finisează" ceea ce şcoala sau mediul au lăsat neterminat.

De obicei, autoeducaţia şi autoinstruirea sînt rodul unei educaţii alese, al unei influenţe pozitive suferite din partea şcolii sau a altor factori. Adoptarea lor ca trăsături caracteristice ale conduitei denotă superioritate, o viaţă psihică activă, o efervescenţă intelectuală, căutări şi năzuinţe nobile. Simpla curiozitate, înregistrarea pasivă a unor date, acceptarea unor influenţe exterioare, nu sînt suficiente pentru declanşarea unei conduite intelectuale superioare. Autoinstruirea şi autoeducarea sînt rezultate, dar şi cauze, ale unei tensiuni psihice care poate influenţa evoluţia personalităţii noastre în direcţii favorabile dezvoltării conştiinţei şi maturizării politico-morale.

САМОВОСПИТАНИЕ, САМООБУЧЕНИЕ И СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ

(Резюме)

Исходным моментом очерка является мобильность современной жизни и факторы, ведущие к непрерывному воспитанию (разнообразие информации, ритм развития, расширение понятия общей культуры и т.д.). Автор доказывает, что самовоспитание и самообучение взрослых, становятся реальностью благодаря убеждению, что культура предстагляет систему бессмертных ценностей и убеждению, что непрерывное и многостороннее усовершенствование является необходимым и возможным.

Определяя эти два понятия — самовоспитание и самообучение — автор связывает их с резервами свободного времени и средствами, представленными обществом для осуществления желаний в этой области.

L'AUTO-ÉDUCATION ET L'AUTO-INSTRUCTION DANS LE MONTANT DES LOISIRS

(Résumé)

Cette étude prend comme point de départ la grande mobilité de la vie moderne de même que les facteurs qui imposent une éducation permanente (richesse d'informations, rythme du progrès, élargissement de la sphère de culture générale etc.) ; on y soutient l'idée que l'auto-instruction et l'auto-éducation des adultes deviennent une réalité due à leur conception scientifique sur le monde, due aussi à la conscience des masses selon laquelle la culture représente un système de valeurs impérissables, ainsi qu'à la conviction que le perfectionnement continuel et multilatéral est possible et nécessaire.

Tout en définissant les deux notions d'auto-instruction et d'auto-éducation, l'auteur les rattache aux resources des loisirs de l'adulte et aux moyens que la société socialiste met à la disposition de tous afin de réaliser les aspirations dans ce domaine.

SELFEDUCATION AND SELFINSTRUCTION IN THE FREE TIME BUDGET

(Abstract)

This study starts from the great mobility of modern life and from the factors imposing a permanent education (the richness of information, the rythm of progress, the expansion of the general culture sphere etc.) and affirms that the adult's selfinstruction and selfeducation turns into reality thanks to their scientific world outlook, to the mass conviction that culture represents a system of everlasting values and to the belief that a continuous and multilateral improvement is necessary and possible.

Defining the two notions - selfinstruction and selfeducation the author relates them to the adult's leisure time resources and to the means provided by the socialist society to everybody, in order to achieve their aspirations in this field.

Probleme psihologice ale învățării

Lector dr. PANTELIMON GOLU și
lector MIHAI GOLU

Vîrsta adultă reprezintă cea mai importantă parte a vieții omului. Ea începe aproximativ în jurul a 18 ani și se continuă pînă dincolo de 60 de ani, divizîndu-se, la rîndul ei, într-o serie de subperioade: aceea a adultului tînăr (18—30 ani), a adultului de vîrstă mijlocie (30—60 ani), a adultului înaintat (60—70 ani).

Din punctul de vedere al instruirii, tînărul de 18 ani este o persoană cu studiile medii terminate. El se îndreaptă acum fie spre producție, unde urmează să aplice în practică și să lege direct de viață cunoștințele dobîndite, fie spre învățămîntul superior, unde urmează să-și continue pregătirea profesională și specializarea în vederea producției. Desigur că, intrînd în producție, nimeni nu poate să treacă dintr-o dată la manevrarea perfectă a utilajelor și instalațiilor, sau la dirijarea „fără cusur" a aparatului de comandă și control din întreprindere. Experiența dobîndită în școală reprezintă, din păcate, doar un bagaj de reprezentări, noțiuni și cunoștințe predominant teoretice și de-abia acum, la locul de muncă, se pune cu toată acuitatea problema convertirii lor în operații, priceperi și deprinderi practice eficiente. Teoria trebuie legată de practică și acest lucru nu se poate realiza decît tot printr-un proces de învățare: o învățare în cadrul producției. Dacă devine student, este și mai evident că tînărul trebuie să continue procesul învățării, de data aceasta într-o formă care, deși nu este o prelungire liniară a învățămîntului școlar,* are, totuși, unele elemente comune cu acesta: predarea și ascultarea,** examenele, aprecierea cunoștințelor prin note etc.

Observăm, deci, că învățarea nu se încheie nicidecum o dată cu anii de școală. Integrarea omului în procesul de producție care, mai ales în zilele noastre, se caracterizează printr-o mare mobilitate funcțională a sarcinilor și a operațiilor de muncă reclamă o continuitate a competenței profesionale, iar aceasta din urmă este, de fapt, o chestiune de desăvîrșire continuă a priceperilor, cunoștințelor și aptitudinilor celor ce deservesc un proces sau altul de muncă. Aceste exigențe sociale pun în fața pedagogiei și a psihologiei sarcina de a da un răspuns concret problemelor pe care

---

* În cadrul învățămîntului superior, pe baza unei strînse legături cu producția, se realizează o „îngustare" și, prin aceasta, o concentrare intensivă a învățării pe direcția unei anumite specialități, a aceleia care corespunde profesiunii alese. Obiectul învățării se apropie foarte mult și chiar coincide aci — ca lărgime, detalii și grad de complexitate — cu obiectul științei, ceea ce face ca în fața învățării să apară sarcini noi, deosebite de cele școlare.

** Avem în vedere învățămîntul cu frecvență.

le ridică instruirea postșcolară și postuniversitară, dezvăluind particularitățile învățării la adulți și indicînd metodele de intervenție corespunzătoare. Dar în acest domeniu experiența de cercetare este, deocamdată, cu mult mai săracă decît în domeniul învățării școlare propriu-zise. O didactică a adulților și o psihologie a învățării la adulți sînt doar pe cale de a se constitui.

★

Din punct de vedere psihologic este interesant de știut următoarele: 1) Există, oare, așa cum susțin unii psihologi[1], un *raport de inversă proporționalitate* între capacitatea de învățare și creșterea vîrstei, să zicem, dincolo de 25—26 de ani? 2) Oare faptul că, așa cum vom arăta mai jos, mobilitatea și plasticitatea nervoasă sînt diminuate întrucîtva, o dată cu vîrsta, este de natură să afecteze și *posibilitățile de învățare* și, respectiv, modalitățile de restructurare a comportamentului în raport cu noii stimuli care apar? 3) Oare mai acumulează el, adultul, *noi operații* și *mecanisme de cunoaștere* și, respectiv, se mai dezvoltă el intelectual după terminarea școlii și a facultății, sau se rezumă la punerea în funcțiune a mecanismelor deja dobîndite? 4) Dacă, într-adevăr, adultul este o persoană care *continuă să învețe*, mai poate învăța el cu același randament ca în anii tinereții, ai adolescenței sau ai micii școlarități și ce sens subiectiv, ce particularități de ordin motivațional capătă învățarea pentru el, în raport cu învățarea la elevi? Este important să găsim un răspuns la toate aceste chestiuni, deoarece, empiric, se consideră că, de fapt, învățarea este numai aceea care se desfășoară în școală și în facultate, sub supravegherea și controlul nemijlocit al profesorului, adică un contact regulat, asigurat de însuși caracterul și structura instituției, între elevi și studenți și anumite surse de informație: manualul, cursul, bibliografia etc.

Diferențele dintre elev și adult provin din pozițiile diferite ale acestora în procesul învățării. Astfel, deși școala dispune de multe mijloace pentru a cultiva elevilor sensul practic al pregătirii lor intelectuale și legătura cunoștințelor cu viața, învățarea școlară rămîne, totuși, un proces care se desfășoară doar în vederea pregătirii omului pentru munca practică și pentru viață. Dimpotrivă, învățarea postșcolară și postuniversitară, fiind încadrată în contextul muncii, este comandată de sarcinile imediate ale activității. Aici, necesitatea fuziunii dintre cunoștință și deprindere, dintre noțiune și operația aplicativă, este cu mult mai imperioasă. De aceea, întipărirea informațiilor și transformarea lor în fapt de memorie — instrumentul păstrător al oricărei experiențe cognitive, practice sau afective — capătă aici un sens nou: dintr-o fază relativ de sine stătătoare a instruirii — așa cum era în perioada școlară — memorarea și fixarea cunoștințelor devin momente, implicații ale procesului unitar de rezolvare a sarcinilor de producție. Există aici nu numai o continuitate, dar și o discontinuitate, cel puțin una de principiu. Cu cît școala a izbutit în mai mare măsură să subordoneze, în procesul învățării, sarcinile de memorare sarcinilor de gîndire, înarmîndu-l astfel pe elev nu atît cu cantități din ce în ce mai mari de informații, cît mai ales cu procedee și metode de învățare, cu instrumente de analiză și interpretare a fenomenelor și prin aceasta cu posibilități acționale afective, cu atît adultul de mîine* va consuma mai puține zile și eforturi pentru formarea lui ulterioară. Decalajul care se constată între posibilitățile proas-

[1] E. L. Thorndyke, *Human Learning*, New York, 1951.

* Avem în vedere „istoria" aceleiași persoane.

pătului absolvent și cerințele concrete ale locului de muncă, sau, dimpotrivă, concordanța lor perfectă reprezintă unitatea de măsură și de apreciere a calității stadiilor de instruire parcurse anterior.

Insistăm asupra legăturii dintre învățarea școlară și cea postșcolară, deoarece multe din particularitățile celei din urmă se prefigurează și se plămădesc în cadrul celei dintîi. Exploatarea nerațională a „zestrei" native a copilului, suprasolicitarea laturii mecanice a unui intelect aflat în plină formare pot să ducă la o uzură pretimpurie a bazelor neurofiziologice ale procesului învățăturii, de așa manieră că după anii de școală persoana se simte „epuizată", incapabilă să mai învețe, sau nutrește pur și simplu o repulsie profundă față de tot ce înseamnă cunoștințe, cultură. Și dacă cineva va încerca să elaboreze o psihologie a învățării la adult, comparînd doar aceste extreme — un elev „tocilar", care înregistra totul „fără greș", asemenea unei bande de magnetofon și un adult „epuizat" — el va fi înclinat să creadă că vîrsta afectează profund capacitățile de învățare și că, în această materie, copilul îi este net superior adultului *.

Teoria generală a sistemelor — care se elaborează în zilele noastre — pune într-o lumină nouă raportul dintre organism și factorul timp. Ca orice sistem dinamic, organismul nostru este o funcție dependentă de timp. În limitele acestei dependențe, sistemul poate lua, sub raport structural, funcțional și informațional, diferite valori. Aceste valori nu sînt însă determinate intrinsec de factorul timp, ci de specificul interacțiunii energetice dintre sistem și mediul său. Din punctul de vedere al legii generale a timpului, modificările de orice gen care se produc într-un sistem dinamic nu au caracter ireversibil. Sistemul este orientat de la trecut către viitor. El evoluează spre „stări din ce în ce mai probabile" [2]. (O stare mai probabilă este aceea care comportă o diversitate mai mare de stări posibile). Evoluția sistemului devine, într-adevăr, ireversibilă, după ce numărul total al stărilor lui posibile a crescut, după ce mulțimea stărilor lui inițiale posibile a devenit o submulțime a unei mulțimi mai vaste

---

* Ideea că dezvoltarea individului este o funcție liniar dependentă de factorul vîrstă aparține psihologiei tradiționale. Curba evoluției psihice ar urca numai pînă la o anumită vîrstă (cînd atinge maximul pentru individul considerat), iar apoi, treptat și ireversibil, ar începe să coboare, tinzînd să-l aducă pe individ la stadiul de la care a pornit.

Luînd valorile coordonatelor principale care definesc structura psihică a individului și înscriindu-le pe un grafic — pe axul abcizelor fiind marcat timpul (vîrsta) — s-a obținut o curbă care, după configurația sa generală, amintește de curba lui Gauss. Progresul învățării este plasat aproape exclusiv pe ramura următoare a acestei curbe, fiind legat de vîrsta copilăriei și a adolescenței. Această reprezentare, furnizată de psihologia și pedagogia tradițională, a fost favorizată și de punctul de vedere al biologiei clasice care, pornind de la observația că o dată cu vîrsta se produce o modificare sesizabilă a indicatorilor proceselor și ritmurilor biologice, a susținut ireversibilitatea proceselor biologice în raport cu vîrsta.

Or, cercetările biologiei moderne demonstrează că desfășurarea fenomenelor vitale în raport cu vîrsta nu are loc în sens unic, într-o singură direcție. Admiterea reversibilității în sfera proceselor biologice este o necesitate, deoarece, altminteri, problema prelungirii vieții și a întineririi biologice nu și-ar găsi o explicație. Existența acestei reversibilități, adică a faptului că organisme înaintate ca vîrstă se pot reîntoarce, din punct de vedere biologic, la o vîrstă mai fragedă, cît și faptul că tabloul biologic general poate, la rîndul lui, să devanseze nivelul vîrstei cronologice, pledează în favoarea caracterului relativ al dependenței procesului biologic general de factorul vîrstă (vezi C. I. Parhon, *Biologia vîrstelor*, Editura Academiei Republicii Populare Române, București, 1955).

[2] F. Bonsack, *Information thèrmodynamique, vie et pensée*, Gauthiers-Villars, Paris, 1961, p. 74.

de stări posibile[3]. Făcînd parte din categoria sistemelor subordonate legii entropiei, omul simte, prin fiecare dintre organele sale și în fiecare din transformările termodinamice ireversibile care acționează asupra corpului său, sensul timpului. Principiul entropiei duce în mod static la scăderea stabilității sistemului, la reducerea capacității sale rezolutive și adaptive. Ca sistem material, organismul nostru se schimbă sub raport structural și funcțional. El trece prin diferite stări, a căror ordine este bine determinată, întrucît una dă naștere alteia fără reîntoarcere, iar dimensiunea de-a lungul căreia se înșiră aceste stări este timpul.

Dacă principiul entropiei ar avea însă un caracter absolut și unic și el ar acționa nu la nivelul ansamblului statistic, ci la nivelul fiecărui element în parte, atunci existența organismului uman și evoluția lui spre nivele mai înalte de organizare ar fi de neconceput. Iată de ce, concomitent cu ireversibilitatea, expresie a scurgerii unidirecționale a timpului, trebuie considerată și reversibilitatea, ca tendință internă a sistemului de a reveni la starea anterioară și de a se opune degradării. Într-adevăr, în organismul nostru se produc veritabile procese care, prin efectul lor, tind să conserve și să sporească gradul organizării. Ele poartă numele semnificativ de *negentropie* și se realizează pe bază de informație. Procesele homeostazice constituie o elocventă dovadă a acțiunii negentropiei. Dacă la ele mai adaugăm principiul mai general al compensației, care la om se manifestă în forme multiple (atît în plan biofiziologic, cît și psihologic), obținem imaginea reală a unui sistem cu un înalt grad de autoorganizare, relativ independent de timp. Rezultă oare de aci că este posibil și necesar să facem abstracție de vîrstă? Evident nu. Așa cum din admiterea acțiunii legii entropiei nu decurge în mod necesar absolutizarea ireversibilității, tot astfel din recunoașterea existenței proceselor reversibile nu decurge necesitatea neglijării vîrstei.

În spiritul principiilor ciberneticii, individul uman trebuie considerat un sistem supraetajat, alcătuit din două subsisteme relativ bine delimitate: *subsistemul biologic* — fundat pe legătura intercorelativă dintre diferitele țesuturi și organe cu funcțiile lor specifice — și *subsistemul psihologic* — bazat pe raporturile de integrare dintre diferitele „elemente" ale vieții psihice interne. Fiecare dintre aceste subsisteme își are caracteristicile și legitățile sale de evoluție proprii, determinările cauzale distincte. Primul, cel biologic, constituie, din punct de vedere genetic, premisa și mecanismul integrativ al celui de-al doilea, cel psihologic. Existența lui este o condiție obligatorie pentru elaborarea „suprastructurii" psihice a individului, dar nu este cauza acesteia. Pe măsura închegării și consolidării, subsistemul psihologic dobîndește o independență relativă. Ca urmare, modificările biologice care s-au produs într-un anumit sens nu provoacă invariabil și necondiționat modificări de același sens în structura psihică. După cum arată clinica, nu orice leziuni organice ale unor zone ale creierului duc la alterări semnificative ale tabloului psihic și comportamental al individului, iar în cazurile cînd asemenea tulburări se produc, ele au adesea un caracter reversibil, funcțiile afectate restabilindu-se cu timpul, deși degradarea țesutului nervos rămîne ireversibilă. De aci rezultă că indicatorii valorici ai mecanismelor și funcțiilor biofiziologice primare ale organismului (inclusiv ale sistemului nervos) nu pot fi luați în calitate de etalon de apreciere diagnostică și prognostică a dinamicii și nivelului structurilor psihice superioare, dobîndite. Acestea își au parametrii lor proprii, iar valorile pe care le ating acești parametri, precum și caracterul curbei lor în decursul timpului, depind esențial de modul în care a fost organizat și desfășurat procesul însuși al elaborării lor.

---

[3] J. Guillaumaud, *Cibernetica și materialismul dialectic*, Ed. științifică, București, 1967, p. 147.

Putem, aşadar, spune că problema raportului dintre vîrstă şi evoluţie primeşte o rezolvare diferită, după cum avem de-a face cu subsistemul biologic sau cu cel psihologic. Din punctul de vedere al legii generale a timpului, cele două subsisteme nu coincid punct cu punct. Momentele oscilaţiilor echilibrului iniţial, valorile şi ritmul modificărilor unidirecţionale (ireversibile) sînt diferite; în general, subsistemul psihologic posedă un coeficient de stabilitate mai ridicat şi deci o independenţă relativă mai mare faţă de timp. Această independenţă se exprimă nu numai în rezistenţa pe care structura psihică deja elaborată o opune acţiunii legii timpului, ci şi în absenţa unei corespondenţe univoce între etapele dezvoltării spirituale a individului şi segmentele succesive ale vîrstei lui cronologice. Astfel, dacă într-o etapă de vîrstă dată nu s-a realizat o anumită achiziţie psihică, nu înseamnă că ea a fost iremediabil pierdută. Noi posedăm întotdeauna o „libertate" mai mare sau mai mică, în raport cu ceea ce ni se oferă spre învăţare. Faptul că, de pildă, nu ne-am însuşit în şcoală unele probleme dintr-un anumit domeniu nu înlătură în mod fatal disponibilitatea noastră „subiectivă" de a ni le însuşi mai tîrziu, la vîrsta adultă.

★

Argumentele psihologice care pledează în favoarea vîrstei infantile şi juvenile sînt extrase, în majoritatea cazurilor, dintr-o sursă unilaterală şi anume din compararea posibilităţilor de memorare ale copilului şi ale adultului. Întrucît memoria este redusă de cele mai multe ori la memorarea *mecanică, operativă* şi *imediată* a datelor experienţei, rezultă că adultul care, într-adevăr, la acest „capitol" se prezintă mai slab decît şcolarul este mai puţin apt pentru învăţare decît acesta din urmă. Aici apar mai multe chestiuni: elevul poate să aibă mai multe disponibilităţi de întipărire directă a informaţiilor, deoarece experienţa sa de cunoaştere şi ansamblul de condiţii psihice interne care mediază efectele reflectării sînt incomparabil mai „sărace" decît ale adultului. Cel puţin pînă în pragul adolescenţei, elevul este programat sistematic din-afară, de către profesor, în vreme ce adultul este un subiect, un sistem bazat cu precădere pe autoreglare. De aci diferenţa de poziţie faţă de cunoştinţe: elevul — şi chiar şi studentul — situîndu-se la un nivel mai scăzut de independenţă şi atitudine critică nu văd în cunoştinţe decît materie de învăţare („memorare"); adultul — persoană mai „experimentată", mai independentă şi mai critică — îşi elaborează o anumită „distanţă strategică" faţă de sursele de informaţii, operînd filtrări şi selecţii. La el, nu atît faptul relativei descreşteri a plasticităţii nervoase cît — cum vom arăta mai jos — modificarea interesului, a sensului personal, subiectiv, al activităţii de memorare face să diminueze — şi aceasta îndeosebi spre bătrîneţe — memorarea mecanică.

Nici în sens larg (ca dobîndire de experienţă şi modificare a comportamentului individual), nici în sens restrîns (ca proces instructiv-educativ de tip şcolar) învăţarea nu este şi nu trebuie să fie o funcţie a memorării mecanice *. În primul rînd, dintr-o raţiune de ordin social: oricîtă „ambiţie" ar avea şcoala, profesorul sau părintele să-l facă pe elev „tobă de carte", acest lucru, mai ales astăzi, nu este posibil în limitele învăţămîntului şcolar, deoarece ritmul de acumulare a informaţiilor în ştiinţe depăşeşte cu mult posibilităţile creierului de a întipări mecanic şi de a „stoca" imediat

* Faptul că sub influenţa „diriguitoare" a învăţătorului, a profesorului sau a părintelui, copilul transformă adesea experienţa de cunoaştere într-un fel de „poezie" întipărită mecanic este dătător de seamă nu asupra particularităţilor memorării şi învăţării la o anumită vîrstă şcolară, ci asupra „programului" după care se desfăşoară învăţarea la vîrsta dată.

aceste informații. De aci rezultă că scopul învățării este, în primul rînd, acela de a-l învăța pe elev „să învețe", de a-i comunica acele „puteri intelectuale" capabile să-l susțină „dincolo" de școală, în efortul asimilării independente a realizărilor culturii.

Psihologic, aceasta înseamnă că învățarea trebuie să-l învețe pe copil „să gîndească", trebuie să-i comunice aptitudinea transferului și a comutării intelectuale suple în procesul rezolvării sarcinilor noi. Cu cît școala face mai intens acest lucru, cu atît persoana va fi mai avansată în etapele următoare de evoluție, ale vîrstei adulte: relativei „uzuri" a substratului material al întipăririi directe îi va răspunde un proces compensator de ordin superior, bazat pe analiza și refacerea activă a realului în planul gîndirii. Aceasta și constituie una din expresiile concrete ale relativei independențe a subsistemului psihologic față de cel biologic în cadrul persoanei unitare a omului.

Așadar, compararea posibilităților de învățare ale adultului și ale copilului după criteriul memorării mecanice este inadecvată. Iar dacă această comparare se face după criteriul gîndirii, atunci ea nu poate fi decît în favoarea adultului, deoarece, exceptînd fazele dezintegrării intelectuale generale, care la unii pot să nu apară de loc, iar la alții să survină mult mai tîrziu (după 90 de ani), aceeași persoană se prezintă atît cantitativ (ca volum de experiență și ca „organe funcționale" ale creierului create în timpul vieții) *, cît și calitativ (ca tipuri de orientare în cunoștințe) mai bine la vîrsta adultă decît la cea infantilă sau juvenilă.

La vîrsta adultă, modalitățile intelectuale de lucru sînt „în progres". Contrar părerii formulate de Binet la începutul secolului, investigațiile psihologice efectuate chiar de pe pozițiile testologiei au dovedit că nici pe departe curba inteligenței nu-și încetează ascensiunea la 15—16 ani. Tocmai aceasta a determinat pe Terman (1917 și 1937) să revizuiască scara lui Binet, extinzînd-o în jos pînă la 2 ani, iar în sus pînă la 22. Se considera că astfel poate fi cuprinsă întreaga curbă de „creștere" a inteligenței în raport cu vîrsta. Curînd s-a constatat insuficiența simplei operații de revizuire. A apărut clar necesitatea elaborării unor scări speciale pentru măsurarea inteligenței la copii (pînă la 14—16 ani) și pentru măsurarea inteligenței la adulți (de la 18 ani în sus). Limita superioară a creșterii curbei a fost astfel deplasată mult în sus, pînă la vîrsta de aproximativ 30—32 de ani.

Majoritatea autorilor împărtășesc părerea că, în general, curba inteligenței nu urcă permanent și liniar o dată cu vîrsta, ci ea se oprește la un anumit punct, după care pare să tindă în jos. În orice caz, în prima subperioadă a vîrstei adulte observăm că și inteligența generală, care se dovedește mai fragilă în fața acțiunii legii timpului, continuă încă să urce. Dar mai importantă decît această simplă creștere este evoluția calitativă a inteligenței. Spre deosebire de perioada copilăriei sau chiar a adolescenței, la vîrsta adultă, începînd cu această primă subperioadă, ponderea cea mai mare o ocupă procesele și funcțiile psihice superioare, în primul rînd gîndirea. Aceasta se exprimă în creșterea considerabilă a capacității de analiză și sinteză, în dezvoltarea structurilor operaționale mentale și a capacității de mediere bazată pe vehicularea schemelor logice și a procedeelor simbolice. Ca urmare, adultul poate rezolva sarcini incomparabil mai complexe și mai dificile decît copilul, iar datorită capacității de selecție, interpretare și sistematizare, puterea sa de asimilare cunoaște performanțe superioare.

Memoria, ca parte componentă a intelectului, se restructurează în profunzime, pe primul plan trecînd, sub impulsul sarcinilor activității, procesele mnezice mediate, de factură verbal-logică. Deja în perioada de la 20 la 30 de ani apar deosebiri esen-

* Avem în vedere nu numai asociațiile dintre diferiți analizatori (vizual-kinestezic, auditiv-kinestezic, auditiv-vizual etc.), ci și masa operațiilor și a acțiunilor mintale create sub influența învățării.

țiale între funcțiile și operațiile mnemonice primare, legate nemijlocit de mecanismele nervoase bazale, native și funcțiile mnemonice secundare, superioare, care se realizează prin mecanisme noi, dobîndite. Astfel, încă cercetările lui Ebbinghaus și Meyer, efectuate la sfîrșitul secolului trecut, evidențiau scăderea relativă, începînd de la 23—25 de ani, a capacității de întipărire și fixare rapidă a materialului fără sens, care se adresează memoriei „pure", mecanice. După cum se știe, Ebbinghaus a generalizat aceste fapte, declarîndu-le caracteristice pentru dinamica funcției memoriei în ansamblu. Ulterior, însă, experimentele întreprinse de Jones, Bartlett, Pieron, Rubinștein ș.a. au demonstrat netemeinicia acestei generalizări. S-a dovedit că, într-adevăr, pe măsura înaintării în vîrstă, începînd de la 25 de ani, curba memoriei mecanice și a celei imediate tinde să coboare, în schimb însă, curba memoriei logice, asociative și a celei de lungă durată, în perioada la care ne referim, se găsește la un nivel semnificativ mai ridicat decît în perioada copilăriei și este orientată ascendent. Adultul de 30—35 de ani poate reține cu mai multă ușurință decît copilul materialul verbal dat în volum mare, schemele, diagramele, structurile simbolice.

O dată cu bătrînețea, performanțele memoriei descresc, în raport cu perioada tinereții, dar și aci se produce o diferențiere, în sensul unei neuniformități a slăbirii formelor de memorie. Astfel, contrar legii formulate de Th. Ribot cu privire la evoluția inversă a memoriei în condiții de dezagregare — proces care ar merge de la nou, complex, voluntar și mai puțin organizat spre vechi, simplu, automatizat și mai bine organizat — unele cercetări efectuate pe persoane cuprinse între 70 și 90 de ani arată că funcțiile apărute mai de timpuriu, de pildă, memoria directă, operativă, de scurtă durată, dispar mai de timpuriu, iar cele care apar mai tîrziu, de pildă, componența logică, de sens a memoriei, se păstrează mai îndelungat la bătrînii sănătoși [4].

Productivitatea învățării la adult depinde, în esență, de productivitatea funcțiilor cognitive care o deservesc, iar bazele acestora se pun încă în anii de școală. De aceea, un răspuns concret la problemele psihologice ale continuării instruirii la vîrsta adultă nu poate fi dat decît ținînd seama de regimul educațional în care a decurs formarea intelectuală a omului pe treptele anterioare și, în primul rînd, așa cum reiese dintr-un studiu recent de didactică a adulților [5], de continuitatea („permanența") muncii intelectuale, de măsura în care au fost favorizate, în școală, deprinderile muncii independente și autoinstruirea.

Părerea că posibilitățile de învățare la adult sînt mai reduse decît la copil sau decît la adolescent este alimentată adesea și de o altă sursă, după părerea noastră, la fel de inadecvată. În acest caz, se are în vedere adultul neinstruit, adică persoana care, deși integră din punct de vedere neuro-fiziologic, n-a avut nici un contact sistematic cu cartea, în cadrul școlii, sau a avut doar unul limitat la cîțiva ani (4 clase). Deși nu dispunem de o cercetare concretă în acest domeniu, se poate presupune, totuși, că adultul total neinstruit va avea mai multe dificultăți decît copilul în însușirea, să zicem, a citit-scrisului, a socotitului elementar, a memorării lexicului unei limbi străine etc.; sau că adultul parțial instruit, care a întrerupt de multă vreme școala, va asimila materia mai lent și poate nu la aceiași indici de performanță, atunci cînd își reia pregătirea profesională în cadrul învățămîntului seral sau fără frecvență. Una din cauze constă în faptul că la el practica a luat-o cu mult „înaintea" teoriei. Funcțiile lui verbale și cognitive s-au închegat pe căi extrașcolare în mod empiric, sub

[4] B. A. Grekov, *Necotorîie zavisimosti i izmenenia pamiați v starcescom vozraste*, în „Voprosî psihologhii" nr. 2/1968.

[5] L. Țopa, *Elementele constitutive ale didacticii adulților și valorificarea lor în învățămînt*, în *„Studii și cercetări de didactică modernă"*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1967.

influența largă a muncii și a comunicațiilor interpersonale. Dificultățile care apar sînt generate nu de o bază nervoasă mai precară decît a copilului, ci de rezistența unor stereotipuri dinamice și a unor tipuri de orientare deja fixate, care dezvoltă numeroase interferențe, atunci cînd se pune problema învățării conștiente a aceea ce, practic, a fost deja însușit și automatizat. Aceasta este mai degrabă o „reînvățare" decît o învățare și ea declanșează aceleași perturbații și stagnări ca și în cazul cînd orientarea școlarului în material se face după indici nesemnificativi și fluctuanți, după metode întîmplătoare. La acestea se adaugă, în cazul adultului neinstruit sau parțial instruit, efectele factorilor emoționali izvorîți din conștiința decalajului dintre vîrstă și obiectul de învățare care i se propune la această vîrstă. Tocmai datorită acestor cauze, acest adult, însușește mai greu gramatica și aritmetica, limbile străine. Dar aceste cauze nu țin pur și simplu de vîrstă, ci de „istoria" dezvoltării individuale a omului, ceea ce, evident, este o altă problemă.

Din cele de mai sus putem desprinde concluzia că, psihologic, la vîrsta adultă performanțele învățării au toate condițiile ca să crească în continuare. Cel puțin, pînă spre bătrînețe, vîrsta nu acționează ca un factor dezorganizator, deoarece învățarea nu este funcție a subsistemului biologic, a particularităților anatomo-fiziologice ale sistemului nervos, ci funcție a unor mecanisme psihologice formate sub influența unui determinism exterior, acela al programului instructiv-educativ. Ceea ce se modifică, într-adevăr, sînt modalitățile intelectuale de lucru, raporturile de dominanță dintre memorare și gîndire. Dacă la elev, căruia societatea încă nu-i cere să producă, accentul cade — din păcate, într-un chip exagerat — pe *acumularea* și deci pe *memorarea* cunoștințelor, la adult se produce o anumită limitare a învățării de tip școlar, datorită solicitării lui mai mari pe linia creației și a folosirii active a experienței de cunoaștere deja acumulate. Învățarea, ca reglator al structurii activității intelectuale, duce la stabilirea unor noi dependențe corelative ale funcțiilor psihice, influențînd profund, prin intermediul lor, o serie de mecanisme vegetative, biochimice și senzo-motorii ale muncii intelectuale *.

★

O stagnare a învățării la vîrsta adultă, fără să fie legică, este totuși posibilă. Sursa ei n-o constituie, cum am văzut, presupusa dezorganizare a mecanismelor psihologice ale activității de asimilare, ci un alt factor esențial al personalității — motivația. Dacă, terminînd școala sau facultatea, omul se plasează subiectiv pe poziția celui care a terminat definitiv și cu învățarea, considerînd că are de-acum „suficiente" cunoștințe pentru a face față „meseriei", sau pentru a-i învăța la rîndul lui pe alții, el își închide conștient drumul spre o evoluție ulterioară. Munca lui capătă un caracter monoton, repetitiv și, se înțelege, duce rapid la plictiseală și oboseală. La rîndul ei, acumularea acestor stări duce treptat la instalarea unor trăsături de personalitate și implicit a unor atitudini generalizate de felul comodității, rutinei, automulțumirii. Se poate însă întîmpla și altfel: de la nivelul vîrstei sale adulte, omul disprețuiește „fleacurile" școlare cu care s-a ocupat o dată numai și numai pentru a-și croi un drum în viață, pentru a avea dreptul să exercite un anumit rol social și, o dată atins acest țel, în fața subiectului se conturează alte țeluri: cum să crească mai departe în funcție, cum să se înalțe în ierarhia socială. O asemenea aspirație nu poate fi considerată neumană, dar, trans-

* Astfel, sînt influențate cantitatea de zahăr din sînge, gradul de saturare a sîngelui cu bioxid de carbon, transpirația, presiunea arterială, tonusul muscular etc. Vezi B. G. Ananiev, *Struktura individualnovo razvitia kak problema sovremennoi pedagoghiceskoi antropologhii*, în „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 1/1968.

formată în trebuință dominantă, ea schimbă radical sensul activității omului, anihilînd orice pornire „dezinteresată".

Situația atitudinii adultului față de învățare — problemă de ordin motivațional — este anticipată de modul cum s-a structurat motivația învățării la vîrsta școlară. Dacă în școală elevul a învățat, cu precădere, din motive externe (recompensă, laudă, pedeapsă etc.), după terminarea școlii, cînd acțiunea factorilor motivaționali externi (profesori, note, examene) a încetat, el se află în situația celui care nu mai are motive să învețe. Dacă, dimpotrivă, învățarea școlară s-a bazat pe sistemul unei motivații interne, adultul de mîine va continua și va înmulți el însuși, *din proprie inițiativă*, contactele cu știința, cu arta și cultura

Rezultă că problema posibilităților și limitelor învățării la adulți este, în primul rînd, o problemă educațională, o problemă de istorie individuală a persoanei și de permanentă activare a disponibilităților ei. În acest context, preocuparea pentru stabilirea cadrului instituțional și a modalităților adecvate pentru asigurarea continuității procesului de instruire postșcolară, de-a lungul întregii vîrste adulte, capătă în societatea noastră semnificația unui act de dezvoltare superioară a profilului și eficienței personalității umane.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

В статье обсуждаются следующие вопросы: соотношение способности к обучению и возраста, мобильности и пластичности — с одной стороны — и возможностей обучения — с другой; интеллектуальное развитие человека после окончания школы и высшего учебного заведения; эффективность обучения в этом возрасте.

Авторы устанавливают тесную связь между школьным и послешкольным обучением и указывают на то, что когда у взрослых появляются трудности, остановки, отвращение к обучению, это объясняется тем, что в школе обучение основывалось в особенности на механичное запоминание и как ответ на внешние факторы. Если школа способствовала систематичному развитию мышления, основывая обучение на внутреннюю мотивацию, способность взрослых к обучению будет намного больше чем у школьников. В защиту этого положения авторы ссылаются на ряд элементов из общей теории систем, примененной к соотношению организма и времени. На этой основе указывается на то, что психологическая подсистема располагает относительной независимостью по отношению к биологической подсистеме, факт, объясняющий отсутствие единственного соответствия между психическим индивидуальным развитием и возрастными хронологическими этапами.

Авторы приходят к выводу о том, что вопрос возможностей и границ обучения у взрослых является, в первой очереди, вопросом воспитания, вопросом индивидуальной истории личности.

PROBLEMES PSYCHOLOGIQUES DE L'APPRENTISSAGE

(Résumé)

Dans cette étude on aborde les problèmes suivants: le rapport entre la capacité d'apprentissage et l'âge, entre la mobilité et la plasticité nerveuse, d'une part, et les possibilités d'apprentissage, d'autre part; le problème du développement intellectuel de l'homme après la fin des études scolaires et universitaires; le problème du rendement de l'apprentissage chez les adultes.

Les auteurs établissent un lien étroit entre l'apprentissage scolaire et post-scolaire et soutiennent que les difficultés, le arrêts et la répulsion que l'adulte éprouve parfois à l'égard de l'étude s'expliquent par le fait que, pendant les années de scalarisation, le processus d'acquisition des connaissances a fait surtout appel aux fonctions de la mémoire mécanique. Mais si l'enseignement a favorisé le développement systématique de la pensée en mettant à la base de l'étude la motivation interne, la capacité d'apprentissage chez l'adulte sera beaucoup plus grande que chez l'enfant. Pour soutenir cette hèse, les auteurs s'appuient sur une série d'éléments de la théorie générale des systèmes appliquée aux rapports entre l'organisme et le temps. Ainsi, on prouve que dans le cadre de la personne, le sous-système psychologique dispose d'une indépendance relative à l'égard du sus-système biologique, ce qui explique l'absence d'une correspondance univoque entre le développement psychique individuel et les étapes chronologiques de l'âge.

La conclusion à laquelle aboutit cette étude est que le problème des possibilités et des limites de l'apprentissage chez les adultes demeure, en premier lieu, un problème éducationnel, un problème d'histoire individuelle de la personne et une stimulation permanente de ses disponibilités.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF LEARNING

(Abstract)

The authors deal with the following items : the relation between the learning ability and growing old, between the nervous mobility and plasticity on the one hand and the learning possibilities on the other hand ; the problem of man's intellectual development after graduating from school and faculty ; the problem of the adult's efficiency in learning.

The authors establish a close relation between the school learning and the post-school one and show that when adults manifest repulsion for and difficulties in learning, things may be accounted for by the fact that during the school years, learning was primarily based upon the functions of mechanical memory and on an external invitation. If the school favoured the systematical development of thinking, founding learning on internal motivation, then, the adults will have a far greater ability of learning than the child. In order to sustain this thesis, the author brings a series of arguments from the general theory of systems, applied to the relation between organism and time. Thus they show that, in the frame of the person, the psychological subsystem has a relative independence as to the biological subsystem, accounting for the absence of a unique correspondence between the individual pshychic development and the stages of the chronological age. The conclusion of the possibilities and limits of adults' learning is, in the first place, an educational problem, of the individual history of the person and of permanently activating his disponibilities.

Acțiuni internaționale însemnate în domeniul învățământului și educației

Prof. univ. MIRON CONSTANTINESCU
adjunct al ministrului învățământului
Prof. POMPILIU VÎLCU
director general adjunct în Ministerul Învățământului

O delegație a Ministerului Învățământului din Republica Socialistă România, alcătuită din prof. univ. Miron Constantinescu, adjunct al ministrului învățământului, șeful delegației și prof. Pompiliu Vîlcu, director general adjunct în minister, a participat la cea de-a 31-a sesiune a Conferinței internaționale de instrucție publică (1—10 iulie 1968) și la cea de-a 34-a reuniune a Consiliului Biroului Internațional de Educație (11—12 iulie 1963), care au avut loc la Geneva. Publicăm în paginile revistei noastre o expunere a membrilor delegației asupra lucrărilor desfășurate.

A 31-a CONFERINȚĂ INTERNAȚIONALĂ DE INSTRUCȚIE PUBLICĂ

Lucrările conferinței au fost deschise de prof. Joaquin Tena-Artigas, delegatul Spaniei, în calitatea sa de președinte al conferinței anterioare (a 30-a).

În cuvîntul său, delegatul Spaniei a subliniat însemnătatea lucrărilor celei de-a 31-a conferințe internaționale de instrucție publică, chemată să analizeze în profunzime probleme fundamentale ale învățământului și să prilejuiască schimburi de experiențe în domeniul educării tineretului în spiritul înțelegerii internaționale și în domeniul studiului mediului în școală.

Au fost salutate toate delegațiile prezente și, în mod deosebit, dl. Flexa Ribeiro, reprezentantul directorului general al UNESCO, dl. Laurent Pauli, directorul ad interim al B.I.E. și dl. A. Chavanne, reprezentantul autorităților Republicii și Cantonului Geneva.

În cuvîntul său, de asemenea, prof. Tena-Artigas a adus omagii, felicitări și recunoștință profesorilor Jean Piaget și Pedro Rosselló pentru înalta competență și devotamentul cu care s-au consacrat activității B.I.E. de-a lungul celor 30 de conferințe care au avut loc pînă în prezent.

Referindu-se, în continuare, la unele probleme ale învățământului general, d-sa a subliniat că, în pofida eforturilor făcute, în țările în curs de dezvoltare numai 40% din copiii de vîrstă școlară reușesc să-și termine studiile elementare iar 750 milioane de persoane în vîrstă de peste 15 ani nu știu să scrie și să citească, fapt care reclamă o și mai intensă activitate a UNESCO.

Printre numeroasele mijloace menite a promova înțelegerea internațională în rîndurile tineretului studios, prof. Tena-Artigas a menționat: a) elaborarea unui program de educație în spiritul ideilor Națiunilor Unite („un programme objectif d'enseignement pour les Nations Unies"), începînd cu școala primară, ca bază a „dezvoltării aptitudinilor, obișnuințelor și cunoștințelor destinate a facilita comprehensiunea și cooperarea internațională"; b) lărgirea și aprofundarea cunoștințelor pe care le au elevii despre toate națiunile lumii, înlăturarea prejudecăților, cultivarea unei receptivități sporite față de cultura și viața altor popoare; în acest sens d-sa a propus lărgirea programelor de cunoștințe sociale prin introducerea unui capitol intitulat „civismul internațional" care ar constitui o viguroasă manifestare a „pedagogiei prospective" și care ar trebui transmis tineretului de către educatori cu grija și dăruirea unor „sculptori de suflete". Instituțiile școlare trebuie să pregătească tînăra generație pentru lumea de azi și pentru cea de mîine, în spiritul respectului, comprehensiunii și cooperării între indivizi și popoare de cultură, rase și religii diferite. Trebuie, spunea d-sa, să încercăm a plasa copilul într-o „situation d'apprentissage authentique" care-l solicită permanent să reflecteze, să simtă, să ia decizii și să acționeze în spiritul ideilor sus-menționate.

A urmat alegerea Biroului Conferinței. Prof. Tena-Artigas a declarat că numeroase delegații au propus ca președinte al Conferinței pe prof. André Chavanne șeful delegației elvețiene. Prof. Chavanne a fost ales ca președinte în unanimitate.

În cuvîntul său, președintele Conferinței a făcut un scurt istoric al Biroului Internațional de Educație, creat în 1925, exprimînd recunoștință eforturilor depuse de marii psihologi și pedagogi Claparède, Bovet, Dottrens, Piaget, Rosselló. El a subliniat că B.I.E. nu poate și nu trebuie să rămînă indiferent față de mișcările și revendicările întemeiate ale tineretului studios din anumite țări, față de dificultățile și problemele nesoluționate ale învățămîntului, față de criticile justificate aduse sistemului școlar și universitar rămas în urma cerințelor vieții sociale și ale dezvoltării științelor. După părerea sa, două chestiuni fundamentale formulează tineretul studios revoltat: 1. „Lumea pe care ne-o propuneți, voi adulții, nu cumva este o lume absurdă, plină de contradicții între ceea ce spuneți și ceea ce faceți?"[2]. Această lume nu cumva este nedreaptă, de vreme ce „numai cîteva țări beneficiază de dezvoltarea științelor și tehnicii, în timp ce altele, literalmente, suferă?" Prof. A. Chavanne a apreciat că asemenea probleme constituie nu numai teme de „reflecții" ci mai curînd „probleme de conștiință" pentru cei care răspund de soarta tinerei generații și că examinarea experiențelor acumulate în ceea ce privește educarea tineretului în spiritul înțelegerii internaționale trebuie să îndemne la găsirea soluțiilor adecvate năzuințelor acestuia.

Președintele Conferinței a propus apoi alegerea ca vicepreședinți a șefilor delegațiilor din următoarele 8 țări: R. S. România, Canada, Chile, Ecuador, Ghana, Pakistan, R. P. Polonă și R.A.U., precizînd că a ales aceste țări ținînd seama de factori geografici, factori lingvistici, de rolul și contribuția anumitor țări încă de la crearea Biroului Internațional de Educație și, în fine, de înaltele funcțiuni ale șefilor delegațiilor sus-menționate. Propunerea a fost adoptată în unanimitate, prin aclamații.

În ședința plenară de deschidere au fost aleși, deasemenea, președinții-raportori pentru cele două puncte ale ordinei de zi: P. N. Kirpal, șeful delegației Indiei și M. Bakir, șeful delegației Tunisiei.

La ședința plenară de deschidere au mai luat cuvîntul: Flexa Ribeiro (UNESCO) și Laurent Pauli (B.I.E.).

Reprezentantul directorului general UNESCO, Flexa Ribeiro, s-a referit la importanța acestei conferințe tradiționale care, „de-a lungul anilor, a acumulat o înțelepciune colectivă pe care istoria o va adăuga la tezaurul progreselor educației" și care, după d-sa are o dublă semnificație: a) personalități din lumea întreagă, cu funcții de răspundere în domeniul învățămîntului, examinează aceleași probleme, ceea ce reflectă comunitatea preocupărilor de ordin educativ ale tuturor guvernelor; b) pe de altă parte, dezbaterile au un viu caracter de actualitate, realism și utilitate transmițîndu-se an de an inovațiile în materie de învățămînt

În continuare, d-sa a subliniat că anumite personalități au contestat valoarea de actualitate a temelor, susținînd că ideea educației pentru comprehensiunea internațională este admisă de multă vreme și că în această direcție au avut loc numeroase încercări și realizări; pe de altă parte, s-ar părea că problemele privind studiul mediului, elemente înrădăcinate în practica pedagogică, n-ar mai stîrni interes.

În opoziție cu aceste opinii, d-sa a apreciat că examinarea celor două subiecte (educarea tineretului în spiritul înțelegerii internaționale și studiul mediului în școală) este „în mod deosebit oportună, răspunzînd în fapt unor cerințe obiectiv noi". Cadrul tradițional în care se exercită acțiunea educațională, în adevăr, a fost modificat și restructurat de „expansiunea cantitativă a sistemelor de învățămînt și de adaptarea lor la obiectivele de formare (a tineretului) impuse de dezvoltarea economică". Tendința de a integra dezvoltarea planificată a învățămîntului în planificarea generală a societății a determinat o „transformare ireversibilă a educației într-un univers din ce în ce mai marcat de exigențele progresului tehnologic".

În alocuțiunea sa, Flexa Ribeiro preciza că educația trebuie să răspundă în același timp, obiectivelor dezvoltării cantitative, legate de aplicarea drepturilor fundamentale ale omului în ceea ce privește instrucția, sarcinilor de complexitate crescîndă ale formării specialiștilor ceruți de dezvoltarea societății moderne și cerințelor privind reflectarea adecvată a cuceririlor științei și tehnicii contemporane. Două exigențe noi se impun, însă, după d-sa, pentru școala modernă: pe de o parte nevoia imperioasă de efort calitativ, îmbunătățirea randamentului și eficienței sistemlor de învățămînt; pe de altă parte, concomitent cu eforturile școlii de a răspunde, prin conținutul și orientarea sa, exigențelor unei lumi îndreptate spre specializare și tehnologie, preocupările ideologice și etice își reclamă drepturile. Prof. Flexa Ribeiro a conchis că „l'éducation, en 1968, doit furnir non seulement une orientation professionnelle, mais les certitudes qui, en mettant les jeunes au service de la communauté des hommes les aideront à se trouver eux-mêmes". Educația copilului ar fi incompletă dacă el n-ar fi pregătit pentru societatea în care trebuie să trăiască și dacă n-ar avea clară în mintea sa rațiunea de a exista și de a acționa.

În legătură cu punctul doi al ordinei de zi, d-sa a menționat că mediul pe care trebuie să-l cunoască elevul nu se rezumă la satul natal, orașul, regiunea sau comunitatea națională, ci are o accepțiune largă și complexă: lumea întreagă, în imensitatea, diversitatea și continua sa transformare. Mediul nu mai este pentru copil o realitate ambiantă, calmă, statică, limitată; mediul schimbător din 1968 este acela al unui univers în care învățămîntul trebuie să devină „educație permanentă", mediu care trebuie cunoscut prin observație nemijlocită, prin științele naturii, sociale și umane. De altfel, complexitatea mediului și posibilitățile de transformare a lumii în sens pozitiv,

vor constitui obiectul unui proiect ce va fi supus apropiatei Conferințe Generale UNESCO : „Omul și mediul său ; bazele unei vieți mai bune".

Studiul mediului, paralel cu dezvoltarea spiritului de observație, de investigație și de interpretare activă a copilului, apare ca o componentă esențială a educației vii care pune elevul în contact cu realitatea fizică, socială, economică și culturală, cu situații și structuri sociale, cu responsabilitățile cărora va trebui să le facă față în viața sa de adult. Acest studiu dă un conținut concret noțiunilor de drept și datorie, completînd astfel educația pentru comprehensiune internațională.

În discursul său directorul ad interim al B.I.E., prof.L.Pauli, s-a referit la „caracterul istoric" al celei de-a 31-a Conferințe, ultima — probabil — organizată, în colaborare de UNESCO și B.I.E., de vreme ce B.I.E. se va integra pe viitor în UNESCO. D-sa a elogiat activitatea științifică a prof. J. Piaget, care a condus B.I.E. în perioada 1929—1967 și care, alături de Eduard Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière și Pedro Roselló rămîne unul dintre pionieri în materie de „educație internațională".

*

Ordinea de zi a Conferinței a fost aprobată în unanimitate, cuprinzînd trei puncte:

1. Educația pentru înțelegere (comprehensiune) internațională, ca parte integrantă a programelor școlare.

2. Studiul mediului în școală.

3. Rapoarte succinte ale ministerelor de instrucțiune publică cu privire la dezvoltarea învățămîntului în anul școlar 1967/1968.

La conferință au participat delegați la nivel de miniștri, ambasadori, miniștri adjuncți, secretari generali, directori generali și directori din ministere, directori de institute de cercetări pedagogice, consilieri, atașați culturali, profesori etc. din 87 de țări.

Au mai participat, ca observatori, delegații următoarelor organizații internaționale :

A. *Din sistemul Națiunilor Unite :*

ONU — Dorothy Collerigs
OMS — J. Burton
Uniunea Poștală Universală — F. Ciceron

B. *Alte organizații interguvernamentale*

Biroul de Educație Ibero — American
Liga Statelor Arabe
Organizația Statelor Americane
Secretariatul Commonwealth-ului

C. *Organizații internaționale nonguvernamentale*

Federația Mondială a Asociațiilor pentru Națiunile Unite
Federația Sindicală Mondială
Asociația Internațională a Profesorilor și Conferențiarilor Universitari
Liga Mondială pentru Educația Nouă
Mișcarea internațională pentru unitatea frățească între rase
Oficiul internațional al învățămîntului catolic
Secretariatul profesional internațional al învățămîntului
Uniunea mondială a profesorilor catolici

Două din ședințele plenare ale Conferinței au fost conduse de șeful delegației române, prof. univ. Miron Constantinescu.

De asemenea, șeful delegației române a fost ales membru al „Comitetului celor 9" însărcinat cu elaborarea proiectului de „Recomandare nr. 64 privind educarea pentru înțelegerea internațională, ca parte integrantă a programelor școlare".

Cu privire la primul punct al ordinei de zi

Delegația noastră a luat parte activă la discuții înfățișînd experiența și succesele școlii românești în acest domeniu și făcînd sugestii și propuneri pentru textul recomandării 64. Printre altele s-au propus: recomandarea să nu se limiteze la programele analitice, ci să îmbrățișeze întreaga viață și activitate școlară și extrașcolară, să se refere la toate gradele de învățămînt; definirea mai clară a noțiunii de „comprehensiune internațională", extinderea studiului literaturii universale, organizarea de olimpiade și concursuri internaționale de matematică, fizică, chimie, literatură universală etc. ale elevlior din licee; s-a propus accentuarea unor recomandări privind contribuția școlii la înlăturarea prejudecăților și discriminărilor pe temeiul rasei, naționalității și al limbii materne; s-a cerut să se sublinieze latura afectivă a procesului educațional, necesitatea cunoașterii de către elevi a luptei diferitelor popoare pentru eliberarea lor socială și națională; s-a propus formularea textului de așa manieră încît să se facă distincție clară între instrucția științifică și pregătirea filozofică a elevilor, pe de o parte, și educația religioasă pe de altă parte; s-a propus, de asemenea, introducerea unor articole suplimentare în legătură cu utilizarea radio-ului și televiziunii școlare în scopul educației, pentru înțelegere și cooperare internațională. Altă sugestie a fost aceea ca recomandarea să se refere nu numai la „cunoaștere" și „atitudini" în legătură cu tema discutată, ci să se extindă la sentimente, comportament și acțiuni, asigurînd *finalitate practică procesului educațional*. Intervențiile noastre au dus la înlăturarea multor echivocuri și impreciziuni din textul supus dezbaterii.

Șeful delegației române a luat poziție față de punctul de vedere exprimat de unele delegații (ex. Canada, Argentina ș.a.), în legătură cu pretinsele „efecte pozitive" ale colonialismului în anumite țări, subliniind necesitatea de a se combate pînă la capăt, de către toți educatorii lumii colonialismul și neocolonialismul, de a se înfățișa elevilor și studenților efectele nocive, profund dăunătoare pentru economia și cultura țărilor aflate sub jugul colonial.

În acest sens s-a făcut referire la necesitatea respectării Declarației din 14 decembrie 1960 a Adunării Generale O.N.U. cu privire la acordarea independenței țărilor și popoarelor coloniale.

Anteproiectul Recomandării nr. 64 care a fost supus discuției generale a fost elaborat pe baza unui studiu comparativ pe care B.I.E. l-a efectuat în lumina răspunsurilor trimise de 82 de țări la chestionarul adresat ministerelor de resort. Anteproiectul a fost inspirat și din unele recomandări anterioare: nr. 24, referitoare la dezvoltarea conștiinței internaționale a tineretului și învățămîntul privind organismele internaționale (1948); nr. 26, privind studiul geografiei și înțelegerea internațională (1949); nr. 48, relativă la elaborarea, alegerea și utilizarea manualelor pentru învățămîntul primar (1959) și recomandarea nr. 59 privitoare la studiul limbilor moderne în școala secundară (1965).

Trebuie subliniat, de asemenea, că autorii anteproiectului au ținut seama de unele documente de mare însemnătate ale Națiunilor Unite: Charta Națiunilor Unite, Declarația universală a drepturilor omului, Pactele internaționale relative la drepturile omului, Declarația drepturilor copilului, Declarația asupra acordării independenței țărilor și popoarelor coloniale, Declarația privind eliminarea tuturor formelor de discri-

minare rasială, Declarația Națiunilor Unite privind promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect mutual și înțelegere între popoare (ultima adoptată în largă măsură datorită inițiativei României, fapt remarcat în cadrul Conferinței).

În acest „An internațional al drepturilor omului" (a X-a aniversare a Declarației universale a acestor drepturi), noua „Recomandare" a reușit să strîngă într-un tot numeroase idei care au fost sugerate de conferințele anterioare și să le adapteze la cerințele de azi și de perspectivă.

În raportul general asupra problemelor privind punctul 1 al ordinei de zi, președintele-raportor P. N. Kirpal (India) a subliniat că adoptarea Chartei Națiunilor Unite, a Declarației universale a drepturilor omului, a Constituției UNESCO și a altor documente internaționale a reprezentat un factor de progres pentru soluționarea marilor probleme ale umanității, dar acest fapt n-a putut fi urmat pretutindeni de acțiuni radicale și dinamice de realizare a ideilor cuprinse în documentele sus-menționate. Aceste nobile principii sînt rămase încă, în numeroase părți ale globului, în stadiul de declarații de intenții, nefiind traduse în acțiuni palpabile.

Problemele care au determinat apariția acestor documente există încă, ele au devenit uneori mai îngrijorătoare pentru omenire și merită o atenție neslăbită și o acțiune continuă de rezolvare.

Devin din ce în ce mai necesare și mai urgente asigurarea egalității în drepturi a tuturor națiunilor, mari sau mici, dezvoltate sau în curs de dezvoltare, în ce privește dirijarea existenței și dezvoltării lor, potrivit aspirațiilor și concepțiilor lor, respectul mutual față de toți oamenii, fără deosebire de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică, avere, origine etc. A recunoaște aceste principii implică, după părerea a numeroși delegați, o luptă împotriva tuturor practicilor care frînează aplicarea drepturilor fundamentale ale omului, luptă care trebuie să fie sprijinită activ de școală, chemată să convingă tînăra generație de necesitatea absolută a înțelegerii și colaborării internaționale. Ancheta B.I.E. și intervențiile delegaților au scos în relief că numeroase state au înțeles acest imperativ prevăzînd în programele de studii ale diferitelor discipline sarcini și mijloace necesare educării pentru înțelegere internațională, asigurînd un proces continuu care ține cont de gradul de maturitate și de înțelegere al elevilor.

Dezbaterile pe marginea punctului 1 au arătat că necesitatea stabilirii unor relații de pace, înțelegere și a respectării drepturilor națiunilor și cetățenilor este recunoscută oficial în numeroase țări, multe dintre ele au introdus aceste principii în constituția lor sau în diferite legi relative la educație. Adesea în dispozițiile care stau la baza elaborării planurilor și programelor de studii se precizează locul și rolul educației pentru colaborare internațională în predarea diverselor discipline, îndeosebi în instituțiile pregătitoare de personal didactic.

Potrivit anchetei B.I.E., cunoașterea de către elevi a activității și rolului Națiunilor Unite și a organizațiilor internaționale subordonate constituie o preocupare cvasiunanimă a școlilor; aceste probleme figurează uneori chiar printre întrebările de examen sau în programul de activități educative prevăzut în orarii. Directorii școlilor și inspectorii școlari, în multe țări, se preocupă de verificarea și stimularea acestor preocupări.

Ancheta și dezbaterile au demonstrat că înțelegerea internațională nu constituie nicăieri un obiect de studiu distinct, problemele sus-menționate figurînd în programele multor discipline: istoria, geografia, instrucția civică, științele sociale; de asemenea, sarcinile educației în spiritul înțelegerii internaționale se realizează prin predarea moralei, filozofiei, literaturii, limbilor moderne, a unor științe ale naturii. În anumite ocazii, ele pot face obiectul unor lecții sau activități distincte.

Conferința a apreciat că, la urma urmei, într-o măsură mai mare sau mai mică, toate materiile de învățămînt pot oferi un teren propice pentru cultivarea interesului, stimei și respectului față de alte națiuni, față de istoria, cultura și civilizația lor, pentru realizarea unei mai bune cunoașteri a altor popoare, a contribuției lor la patrimoniul comun al umanității, pentru prețuirea aspirațiilor legitime ale popoarelor spre independență și progres, indiferent dacă aceste materii de studiu sînt din domeniul culturii, științelor umaniste, artelor, științelor naturii, literelor, limbilor, moralei sau al educației prin muncă.

S-a recomandat ca o documentare adecvată și la zi asupra problemelor mondiale și a documentelor adoptate pe plan internațional să fie pusă la dispoziția fiecărei școli, toate noțiunile, fiind explicate potrivit vîrstei și capacității de înțelegere a copiilor și tinerilor.

Interesant de remarcat este și faptul că în unele țări s-a efectuat o revizie și îmbunătățire a manualelor în ce privește temele privind colaborarea internațională. De asemenea, au devenit frecvente consultările reciproce pe această linie între diferite ministere, edituri, cu scopul de a asigura evitarea erorilor, de a realiza o oglindire științifică, corectă, a istoriei, culturii și vieții social-economice și politice a popoarelor respective.

În legătură cu aceasta delegația R. S. România a scos în evidență faptul că la temelia educației patriotice și cetățenești a tineretului nostru stau principiile promovate constant de statul român care militează pentru pace, colaborare între toate statele — indiferent de sistemul lor social-economic și politic — pe baza respectării independenței și suveranității naționale, a neamestecului în treburile interne ale altor popoare, a egalității în drepturi și a avantajelor reciproce. Șeful delegației române a propus clarificarea conceptului de „comprehensiune internațională" — modalitate de cunoaștere reciprocă, de schimburi, relații, cooperare, respect și stimă reciprocă etc. — și a cerut ca „Recomandarea nr. 64" să accentueze necesitatea de a oferi tineretului studios o prezentare riguros științifică, obiectivă a realităților și istoriei altor țări și mai ales a țărilor învecinate geografic, atît în programe și manuale cît și în alte materiale. El a arătat că în această privință există încă serioase deficiențe, că mai dăinuie încă în lume prejudecăți cu caracter șovinist, rasist, naționalist, în modul cum sînt predate în unele țări istoria, geografia, literatura. Referindu-se la experiența învățămîntului românesc, delegația noastră a reliefat rezultatele pozitive dobîndite prin introducerea în planul de învățămînt a literaturii și artei universale, a educației cetățenești, a concursurilor și olimpiadelor de matematică, fizică, chimie, literatură, a orelor de dirigenție, precum și prin diferitele activități în afara clasei și extrașcolare desfășurate în colaborare cu organizațiile de copii și tineret.

Delegația română a arătat că, în strînsă legătură cu educația pentru cooperare și înțelegere internațională, tineretul școlar trebuie format în spiritul unității și înțelegerii, în interiorul fiecărui stat, între diferitele naționalități sau popoare conlocuitoare, combătîndu-se rasismul, exclusivismul național, colonialismul și propagîndu-se idealurile nobile de prietenie și colaborare între popoare.

Lucrările Conferinței au abordat și metodele de învățămînt, evidențiind faptul că pentru realizarea obiectivelor educative pot fi utilizate variate metode și în mod deosebit cele care fac apel la participarea activă și la inițiativa elevilor și care pun în valoare aptitudinile și inteligența lor. Se pot utiliza discuțiile, lectura presei și a revistelor, lucrările personale sau pe grupe ; elevii pot fi stimulați să constituie colecții variate, să confecționeze albume, să facă corespondență și schimb de obiecte, fotografii, documente școlare cu elevi din alte țări, să participe la excursii în alte țări, să studieze

literatura, istoria, arta și economia altor țări, folosind diferitele cărți și publicații din biblioteci.

Organizarea de manifestări cultural-artistice, concerte, reuniuni școlare, participarea la apelurile și campaniile de binefacere și întrajutorare, diferitele manifestări și concursuri sportive etc. sînt tot atîtea mijloace menite a contribui la apropierea și cunoașterea diferitelor popoare, la cultivarea respectului, stimei și încrederii reciproce.

În ce privește materialele utilizate în acest scop se remarcă o mare diversitate și rolul crescînd al auxiliarelor audio-vizuale, al filmelor, radio-ului și televiziunii școlare (Experiența acumulată în Italia de „Telescuola" este edificatoare în acest sens), realizîndu-se în felul acesta o concretizare a explicațiilor verbale, o mai bună înțelegere a realităților din alte țări prin prezentarea unor situații veridice, a unor fapte reale.

Dat fiind rolul considerabil al materialului didactic este indicat să se încredințeze unor organisme specializate interne supravegherea din punct de vedere didactic a fabricării acestuia și autoritatea necesară pentru a cere o revizie sau o adaptare necesară. Asemenea măsuri sînt în mod deosebit indicate în privința manualelor, mai cu seamă a celor de istorie și geografie. Este imperios necesar ca aceste manuale să nu conțină date subiective sau eronate despre alte popoare, despre țările cu alt sistem economic sau politic.

Utilizarea documentelor ONU și ale altor foruri internaționale trebuie să fie facilitată prin traducerea acestora în diferite limbi de circulație mondială ; pare necesară însoțirea acestor documente de instrucțiuni de utilizare în învățămînt.

Dezbaterile și „Recomandarea" s-au referit și la diferite activități școlare sau extrașcolare menite a realiza țelul educativ menționat : unele sînt consacrate promovării păcii, altele unor obiective sociale, sportive sau culturale, dar toate influențează pozitiv concepția și comportamentul elevilor. S-au citat în acest sens activitățile interesante inițiate de organizațiile de tineret și pionieri din țările socialiste, „cercetașii", organizațiile de Cruce Roșie, cluburile UNESCO, cluburile pentru Națiunile Unite, aniversarea anumitor personalități culturale și științifice de renume mondial, sărbătorirea în școli a „Zilei Națiunilor Unite", ; „Zilei internaționale a copilului", „Ziua drepturilor omului" și diferitele comemorări care prilejuiesc informarea elevilor asupra unor evenimente de însemnătate mondială.

Practicarea sporturilor și educația fizică permit competiții cu efect educativ, înlăturînd preocupări minore, impulsuri și tendințe nesănătoase ale unor copii și tineri și cultivîndu-le loialitatea, spiritul colegial, simțul onoarei, „le fair-play".

Familia trebuie atrasă într-o mai mare măsură la educația copiilor, întrucît aceștia își petrec cea mai mare parte din timp, totuși, acasă ; conjugîndu-și eforturile, școala, familia și organizațiile de tineret pot contribui mai eficient la informarea și formarea copiilor în spiritul cooperării, respectului și apropierii între popoare.

Rolul decisiv în formarea tineretului revine corpului didactic, personalității și atitudinii educatorilor. Există o tendință crescîndă de a completa armonios pregătirea și concepția profesorilor și învățătorilor cu convingeri privind rolul și însemnătatea respectului reciproc și a înțelegerii între popoare. Se manifestă preocupări pentru înlăturarea sau prevenirea prejudecăților în legătură cu capacitatea oamenilor de diferite rase, limbi și naționalități. Se consideră însă necesar a se prevedea mijloacele care vor permite viitorilor educatori de a crea în procesul educativ climatul necesar propagării ideilor păcii, respectului drepturilor omului, comprehensiunii și colaborării între popoare.

Sînt, de asemenea, din ce în ce mai vizibile, în unele țări, eforturile de asociere la aceste acțiuni a unor măsuri de perfecționare a cadrelor existente ; cu toate acestea necesitatea intensificării preocupărilor pe această linie se impune.

Dată fiind importanța educației pentru înțelegere internațională, cercetările psihopedagogice s-au intensificat în numeroase țări (30); ele tratează, între altele, comportamentul social, dezvoltarea calităților umane, efectele războiului, atitudinea față de străini etc. Neîndoios că asemenea cercetări vor îngădui plasarea educației pentru înțelegere internațională pe fundamente mai concrete și mai solide, elaborarea și revizuirea programelor școlare în consecință și, în același timp, o mai adecvată pregătire a personalului didactic.

În această ordine de idei, Programul școlilor asociate la UNESCO este menit, după aprecierea conducerii B.I.E. și a unor delegați, să promoveze ideile păcii și înțelegerii internaționale; rezultatele obținute în unele țări par a fi remarcabile, în timp ce, după alte răspunsuri, este prematur să se tragă o concluzie fermă asupra influenței lor.

În fine, cîteva cuvinte despre relațiile și schimburile internaționale care, după părerea delegaților din diverse țări, joacă un rol semnificativ; beneficiarii elevi sau profesori reușesc să cunoască și să-și explice mai bine tradițiile, realizările și aspirațiile altor națiuni, înțeleg mai bine cultura lor, se familiarizează cu alte moduri de viață. Aceste schimburi, numeroase și din ce în ce mai bine organizate, ar trebui, totuși, multiplicate, diversificate și sistematizate pentru a fi mai eficiente pe plan formativ. Ele se pot extinde și la alte domenii: documentare, informații, corespondență între școli, schimburi de elevi și profesori. Se pare că experiența „școlilor asociate" este concludentă sub acest raport.

Programele, conferințele, seminariile, concursurile, cursurile de vară etc., organizate pe plan internațional, reunesc participanți din ce în ce mai mulți — elevi, studenți sau profesori. Multe organizații internaționale, interguvernamentale sau nonguvernamentale, precum și asociații și societăți ale personalului didactic manifestă preocupări sensibil sporite pentru asemenea schimburi.

Unii delegați au arătat că este, totuși, timpul să se acorde prioritate și un caracter mai concret programelor educației destinate a promova cooperarea internațională; se observă că în anumite țări acțiunile sînt insuficiente, lipsite de inițiativă curajoasă și de imaginație, ceea ce reclamă un efort constant, făcut cu dăruire și devotament din partea corpului didactic, pentru împlinirea acestor nobile idealuri.

Pentru a încheia acest punct, precizăm că proiectul de „Recomandare nr. 64" a întrunit voturile tuturor delegaților, cu o singură abținere (Cuba, care ar fi dorit ca unele formulări ale preambulului să fie întărite).

*

Cu privire la punctul 2 al ordinei de zi: „Studiul mediului în școală"

Raportul general la acest punct al ordinei de zi a fost prezentat de Mohamed Bakir (Tunisia). Din cuvîntul președintelui-raportor, din intervențiile delegaților pe această temă și din textul „Recomandării nr. 65" privind „studiul mediului în școală" se desprind următoarele:

Unele probleme legate de studiul mediului în școală au fost abordate de B.I.E., cu prilejul unor anchete anterioare: studiul geografiei în școlile secundare, studiul științelor naturale în școlile primare și secundare, educația sanitară în școlile primare ș.a., adoptîndu-se recomandări corespunzătoare. Cu toate acestea s-a impus dezbaterea acestei teme complexe, dată fiind importanța ei în pregătirea copilului pentru viață, ținînd cont de rolul școlii în familiarizarea elevilor cu aspectele și interdependențele mediului înconjurător (fizic și biologic pe de o parte, social, cultural și istoric pe de altă parte) și de interesul viu al elevilor pentru cunoașterea, înțelegerea și transformarea mediului.

Conferința a apreciat că, în prezent, multitudinea și amploarea mijloacelor de informație, ca și facilitatea și frecvența deplasărilor și schimburilor lărgesc considerabil limitele mediului școlarilor, trezesc interese noi pentru cunoaștere, deschizînd spiritului uman perspective ignorate de generațiile precedente.

Studiul mediului în școală, scria Rachel Gambert, poate fi cu greu definit și delimitat, „car elle est devantage un principe didactique une méthode même, qu'une discipline se specilisant, dans certaines connaissances determinés" *.

Adepții „metodelor active", ai învățămîntului „concret", ai „școlii vii" afirmă chiar că acest studiu constituie baza întregului învățămînt. Considerat încă de Decroly ca mijloc de a conduce copiii spre diverse acțiuni („observer, associer, exprimer") studiul mediului devine astăzi mai realist, tintind obiective mai largi : dezvoltarea inteligenței lor practice, formarea gîndirii științifice, educația lor cetățenească și socială, trezirea interesului pentru comunitatea în mijlocul cărora trăiesc, a dorinței de a-i fi utili și de a participa la dezvoltarea ei economică. Se poate afirma că studiul mediului devine mai util și, totodată, mai științific atît în școala elementară cît și în cea secundară. Crește considerabil rolul unor discipline ca ecologia — care studiază raporturile complexe dintre indivizi și mediul lor natural — și sociologia — care plasează elevii în fața problemelor anumitor regiuni, zone, populații etc., pentru a le arăta raporturile care există între diversele aspecte fizice, sociale, economice, psihologice, culturale etc.

S-a subliniat necesitatea valorificării elementelor mediului local în activitatea instructiv-educativă, ca și faptul că studiul nu și-ar atinge cu adevărat scopul dacă aceste elemente n-ar servi ca punct de plecare pentru descoperirea mediilor mai îndepărtate și mai complexe. Concepută în această lumină, activitatea profesorului ar preîntîmpina dezvoltarea exagerată a orgoliului regional sau național, conducînd, dimpotrivă, la respectul față de alte popoare, alte culturi și constituind astfel un factor în plus pentru întărirea înțelegerii internaționale.

Din răspunsurile date de 79 de țări la chestionarul pe această temă rezultă că studiul mediului se realizează, într-o măsură mai mare sau mai mică — aproape prin toate disciplinele de învățămînt, chiar dacă uneori, la anumite clase, el poate constitui un obiect distinct. În această ordine de idei se menționează că în R.P. Bulgaria, R.S.F. Iugoslavia, studiul mediului în anumite clase elementare se realizează printr-o disciplină denumită „cunoașterea naturii și a societății" ; cît privește învățămîntul mediu sau secundar, numai 6 țări menționează o disciplină distinctă globală, consacrată studiului mediului și concepută mai ales ca mijloc de educație civică : Coasta de Fildeș, Honduras, Irlanda, Polonia, Siria și Republica Arabă Unită. Așa cum arătam, toate țările fără excepție, consideră studierea mediului ca un factor de corelare și unitate între diferitele obiecte de învățămînt. Din răspunsurile țărilor rezultă că obiectele prin care se predau cunoștințe despre mediul ambiant sînt, în primul rînd, geografia, șt. naturale, biologia (în special ecologia), istoria, instrucția civică, sociologia, educația sanitară ; în al doilea rînd sînt menționate : limba maternă îndeosebi la învățămîntul preșcolar și clasele elementare, literatura, așa-zisele „social studies" (ansamblu de noțiuni geografice, istorice, de civism și șt. sociale), artele, agricultura, matematicile, ed. fizică, cunoașterea regulilor de circulație ; se remarcă, de asemenea, inițierea elevilor în probleme de viață practică și de muncă (R.F. a Germaniei, Austria, Gabon, de ex.). În 40 de țări un rol deosebit pentru studiul mediului au lucrările manuale și îndeletnicirile practice ; 20 de țări subliniază rolul cluburilor și cercurilor școlare în acest sens.

* R. Gambert — Introducere la „L'etude du milieu a l'ecole", Geneve, 1968.

Deşi studiul naturii, lecţiile despre lucruri, geografia şi istoria locală, şt. naturale etc. îşi au locul lor bine definit în programe, aceste discipline au un caracter restrictiv, limitat oarecum la ceea ce se găseşte pe plan local ori naţional, fără a oferi elevilor perspectiva întregii lumi şi a universului atît de necesară omului contemporan. Or, multiplicitatea şi rapiditatea mijloacelor de comunicare şi de informare fac ca elevul zilelor noastre să aibă acces uşor la cunoaşterea celor mai diferite şi îndepărtate medii, prin utilizarea televiziunii, radio-ului, cinematografiei, revistelor ilustrate, călătoriilor în străinătate etc. Lumea exterioară se deschide foarte repede observaţiei şi atenţiei copilului, trezindu-i curiozitatea şi dezvoltîndu-i spiritul de observaţie. Şcoala trebuie să ţină cont de această realitate şi să extindă progresiv interesul copilului de la cunoaşterea realităţii imediat înconjurătoare la studiul unor medii din ce în ce mai complexe şi mai îndepărtate, de la experienţe nemijlocite, personale şi de la viaţa cotidiană pînă la cercetarea universului infinit, cunoaşterea obiectivă, străină oricărui sectarism sau şovinism.

În ce priveşte concepţia şi scopul studiului mediului în şcoală, recomandarea precizează că trebuie înţeles prin mediu tot ceea ce este exterior omului : cadrul înconjurător, ansamblul acţiunilor şi influenţelor care se exercită asupra lui şi la care copilul reacţionează, acţiunile şi influenţele naturii, climatului, ale vieţii urbane sau rurale, ale ambianţei familiale şi şcolare, morale şi sociale ; circumstanţe şi evenimente a căror cunoaştere îi este facilitată şi mijlocită de diversele mijloace moderne de informaţie.

Mediul cuprinde, de asemenea, moştenirea trecutului : obiceiuri, tradiţii, costume ; literatura, istoria şi dreptul ; descoperirile ştiinţifice şi aplicaţiile lor ; operele materiale şi intelectuale create de înaintaşii noştri. Conceptul de mediu recapătă, de asemenea, în sfera sa, obiectivele societăţii în care omul acţionează.

În felul acesta, cunoaşterea mediului apare ca un studiu important, necesar şi complex, vizînd dincolo de achiziţia cunoştinţelor de către elevi, transmiterea elementelor esenţiale ale culturii generale şi pregătirea elevilor pentru cooperare internaţională.

Obiectivul modern al studierii mediului trebuie să constea : în înţelegerea acestuia în diversele sale componente şi relaţii, însuşirea activă şi progresivă a ideilor, în funcţie de capacităţile intelectuale şi de interesele elevilor de diferite vîrste, pregătirea lor pentru viaţa care-i aşteaptă să acţioneze.

Pe plan instructiv, stricto sensu, studiul mediului trebuie să asigure : a) o bază concretă pentru diferitele stadii de însuşire a cunoştinţelor ; b) un început de formaţie ştiinţifică a elevilor din licee prin antrenarea lor la observaţii obiective independente, formarea unui mod de gîndire analitic, familiarizarea cu unele procedee de investigaţie şi valorificare a observaţiilor, experienţelor, lucrărilor de laborator, excursiilor şi vizitelor ; dezvoltarea capacităţii de a opera cu judecăţi şi raţionamente ; c) o participare activă la însuşirea ideilor predate în cadrul disciplinelor specializate, pe parcursul şcolarităţii ; d) o mai bună cunoaştere a omului şi a interacţiunii dintre om şi mediul fizic.

Pe plan formativ, studiul mediului trebuie să contribuie la : a) cultivarea dragostei elevilor faţă de natură şi a respectului faţă de om, a dorinţei de a participa la valorificarea prin muncă sau protecţia resurselor materiale ; b) întărirea legăturilor între munca fizică şi intelectuală ; c) educarea tinerilor în spiritul responsabilităţii lor viitoare ca membri ai societăţii, printr-o mai bună înţelegere a condiţiilor şi posibilităţilor omului într-o lume în rapidă evoluţie ; d) apropierea mediului şcolar de cel familial şi social ; e) integrarea armonioasă a copilului — normal sau oligofren — în mediul

imediat înconjurător, iar a adolescentului într-un mediu natural, social, cultural și economic din ce în ce mai larg ; f) îmbunătățirea atmosferei din clasă prin stabilirea unor raporturi mai strînse de încredere, apropiere, stimă reciprocă între profesor și elevi ; g) orientarea școlară și profesională a elevilor, pe baza intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor acestora ; h) înțelegerea de către tineri a „gravelor probleme ale lumii actuale" și a răspunderii personale pentru asigurarea comprehensiunii internaționale. În ce privește programele analitice, s-a făcut recomandarea ca acestea să fie suficient de suple pentru a asigura studiului mediului locul ce-i revine ca bază de plecare și izvor de cunoștințe pentru elevi.

Necesitatea unei temeinice cunoașteri a mediului și a relațiilor dintre om și mediul ambiant trebuie să se reflecte în programele școlare, o dată cu cerința de a facilita o tranziție lentă de la „atitudinile tradiționale" la cele care sînt „bazate pe știință și tehnologie".

Programele trebuie să prevadă abordarea tuturor problemelor mediului prin metode active, menite a stimula capacitățile elevilor și activități interdisciplinare care să permită achiziții de ordin general, cauze, interdependențe, condiții etc. ; în acest sens, s-a reliefat rolul imens al exercițiilor de observare, colective sau individuale, spontane sau dirijate, care dezvoltă curiozitatea intelectuală și dorința de cercetare, de cunoaștere. Desenul, muzica, pictura, jocurile, „colțul viu" al clasei sînt potrivit „Recomandării" tot atîtea mijloace de trezire a interesului pentru cunoașterea realității înconjurătoare. În același scop s-a sugerat o mai intensă preocupare pentru studiul orașului, cartierului, satului, vizitele la muzee, instituții publice, exploatări agricole, uzine ș.a. Este necesar să se acorde suficient timp plimbărilor și excursiilor în scop educativ și chiar să se prevadă, pentru elevii de diferite vîrste, posibilitatea de a petrece un anumit timp în alt mediu natural și social : școli (clase) care să funcționeze la munte, la cîmpie, la mare, cu program pe timpul iernii, tabere de elevi grupînd copii și adolescenți din diferite regiuni sau țări ș.a., care permit un studiu direct și sistematic al altor medii.

Corespondența interșcolară, împrumutul de cărți, schimbul de documente, de jurnale școlare și de obiecte de creație locală cu școli din alte regiuni sau țări sînt mijloace eficiente de cunoaștere a unor medii diferite și de promovare a înțelegerii internaționale.

S-a relevat, pe bună dreptate, că inițierea activităților privind cunoașterea mediului depinde într-o largă măsură de imaginația și ingeniozitatea profesorilor și învățătorilor, care trebuie să dispună însă de timpul și mijloacele necesare. Nu e suficient ca elevul să observe și să gîndească ; trebuie ca el să fie solicitat să experimenteze și să acționeze. În acest sens, s-a recomandat tuturor autorităților școlare să se preocupe de înzestrarea școlilor cu hărți, albume, atlase și globuri geografice, planșe de științe naturale, instrumente optice și de măsură, colțuri vii, acvarii, terarii, terenuri botanice experimentale, sere etc., ținînd seama de faptul că, în unele țări asemenea mijloace sînt la dispoziția unui număr limitat de unități (școli-pilot sau experimentale).

Cunoașterea mediului, mai apropiat sau mai depărtat, studiul aprofundat al altor țări și al altor popoare sînt facilitate de perfecționarea tehnicilor audio-vizuale, în mod deosebit a emisiunilor de radio și televiziune școlară, a filmelor didactice și științifice, a discurilor și magnetofoanelor ; cu toate acestea, se remarcă faptul că asemenea auxiliare nu sînt accesibile tuturor școlilor și, uneori, nici adaptate necesităților învățămîntului. Instalațiile necesare, aparatele de proiecție, posturile de recepție etc. sînt încă prea scumpe pentru ca toate școlile să beneficieze de avantajele lor. S-a subliniat

că aceste tehnici rămîn încă apanajul unor țări bogate și al regiunilor industrializate ale lumii, unde lipsa de energie electrică nu constituie o problemă.

Există însă mijloace mai puțin costisitoare, mai accesibile: documentarea, studierea manualelor și cursurilor elaborate în alte țări. S-a spus, pe drept cuvînt, că profesorii trebuie să-i inițieze pe elevi și pe studenți în „arta documentării" (Mohamed Bakir): ei trebuie să știe nu numai să procure și să reunească diverse informații, ci să le și claseze, să le sistematizeze și să le completeze „la zi". Accesul la bibliotecile publice sau școlare le ușurează sarcina, deși acest fapt nu trebuie să-i împiedice de a-și constitui o mică bibliotecă personală sau de a alcătui, individual ori în echipe, colecții de documente, obiecte, fotografii, cărți poștale ilustrate, albume privind anumite țări sau regiuni etc.

Numeroși delegați au scos în relief rolul și însemnătatea unor acțiuni desfășurate, în scopul cunoașterii altor medii, de către organizațiile de copii și tineret: activități în aer liber, cercetarea naturii, excursii, vizite, tabere internaționale, concursuri, schimburi de materiale școlare ș.a.

Cel de-al treilea capitol al „Recomandării nr. 65" privește personalul didactic. Valoarea și eficacitatea studiului mediului depind, în primul rînd, de capacitatea profesorilor și învățătorilor, de gradul lor de informare și documentare, de pasiunea și dăruirea cu care se consacră copiilor și de interesul pentru continua lor perfecționare metodică. Atitudinea educatorilor față de diversele elemente ale mediului apropiat sau îndepărtat, față de viață, de oameni, de cultura și tradițiile altor popoare, influențează puternic concepția tineretului. Instrucțiunile și sugestiile care însoțesc programele, manualele speciale pentru profesori etc. pot și trebuie să-l orienteze pe profesor în acest sens, deși numai personalitatea lui este aceea care dă sens, viață și efect educativ predării cunoștințelor despre mediu. În acest scop s-a menționat importanța cursurilor pedagogice și metodice, a practicii pedagogice pentru formarea viitorilor profesori. Cu toate acestea, numai 20 de țări asigură studenților o pregătire sistematică prin cursuri de pedagogie socială, sociologie, ecologie, exerciții practice de cunoaștere a mediului etc. Foarte utile sînt eforturile depuse de studenți pentru efectuarea unor monografii, anchete regionale, participarea la excursii internaționale și la diferite acțiuni de largă utilitate socială. S-a recomandat, de asemenea, ca stagiile de perfecționare, seminariile, conferințele, lucrările practice cu profesori etc. să acorde o mai mare atenție studiului mediului; să se utilizeze mai frecvent, în acest scop, bibliotecile, călătoriile de studii în alte regiuni sau țări, muzeele, expozițiile, schimburile de publicații.

În încheiere, subliniem că delegația noastră prin prof. Pompiliu Vîlcu, a luat parte activă și la studiul mediului, prezentînd unele aspecte din experiența școlii românești și sugerînd o mai vie preocupare a autorităților școlare pentru extinderea laboratoarelor de biologie, a cabinetelor de astronomie și geografie, a observatoarelor școlare, a muzeelor istorice, a terenurilor experimentale, a stațiunilor meteorologice școlare, a platformelor geografice ș.a.

Proiectul de „Recomandare" (nr. 65), cu anumite amendamente, a fost adoptat în unanimitate.

*

Punctul 3 al ordinei de zi a prilejuit delegaților prezentarea unor rapoarte succinte asupra dezvoltării învățămîntului în anul școlar încheiat.

Șeful delegației române a prezentat o amplă expunere privind progresele școlii noastre și marile perspective ce se deschid dezvoltării și perfecționării învățămîntului de toate gradele în lumina Directivelor C.C. al P.C.R și a Legii învățămîntului. Comu-

nicarea a fost urmărită cu viu interes de toți participanții și invitații (printre care și profesori din Geneva). De asemenea, s-au dat răspunsuri numeroaselor întrebări privind învățămîntul de cultură generală, profesional și superior din România puse de delegațiile Bulgariei, Canadei, Belgiei, Iugoslaviei, U.R.S.S., Franței, Poloniei, S.U.A., Ungariei etc. A fost apreciată fundamentarea științifică riguroasă a măsurilor menite să perfecționeze învățămîntul nostru — prelungirea duratei școlarității obligatorii de la 8 la 10 ani, începerea cursurilor școlare la 6 ani, realizarea unei pregătiri mai specializate, mai adecvate aptitudinilor elevilor, atît în ultimele clase ale școlii generale cît și în învățămîntul liceal, reconsiderarea structurii, conținutului și duratei învățămîntului profesional în raport cu prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu, ameliorarea circulației între diferitele grade de învățămînt și tipuri de școli, realizarea unui profil larg, diferențiat, în toate sectoarele învățămîntului superior și adaptarea continuă a acestuia la cerințele economiei naționale și ale științei și tehnicii mondiale ; organizarea învățămîntului pentru subingineri, lărgirea și diversificarea cursurilor postuniversitare, reglementarea doctoratului, valorificarea tradițiilor progresiste ale școlii românești și a experienței pedagogice pe plan mondial.

Este semnificativ și interesul cu care a fost cercetat de delegații la Conferință standul reamenajat și înnoit al României din cadrul expoziției permanente B.I.E., stand care prezintă sugestiv sistemul nostru de învățămînt în lumina noii legi, precum și o serie de grafice, albume, manuale și alte materiale ilustrînd cele două teme ale Conferinței, mersul ascendent al școlii de toate gradele din România.

A 34-a REUNIUNE A CONSILIULUI BIROULUI INTERNAȚIONAL DE EDUCAȚIE

După încheierea lucrărilor Conferinței, în zilele de **11—12 iulie 1968 a avut loc cea de-a XXXIV-a reuniune a Consiliului Biroului Internațional de Educație.**

Ordinea de zi a Consiliului a fost următoarea :

1. Alegerea Biroului Consiliului
2. Raportul președintelui Comitetului Executiv B.I.E.
3. Raportul directorului a.i. al. B.I.E.
4. Proiectul de acord cu UNESCO
5. Publicațiile B.I.E.
6. Discuții și cercetări în curs de efectuare

Reuniunea a fost prezidată de delegatul Austriei, iar ca vicepreședinți au fost aleși delegații R.F.G., Arabiei Saudite și Belgiei (toți patru propuși în ordine alfabetică).

Principala problemă dezbătută cu acest prilej a fost aceea a proiectului de acord B.I.E. — UNESCO. Menționăm în acest sens că toți delegații au susținut propunerea de integrare a B.I.E. în UNESCO.

În cadrul discuțiilor pe marginea raportului asupra activității B.I.E., delegația română a apreciat meritele reale și tradițiile valoroase ale acestei organizații internaționale create la Geneva în 1925 (cu statut juridic din 29 iulie 1929) și și-a exprimat părerile și propunerile sale asupra raporturilor dintre B.I.E. și UNESCO.

Șeful delegației române a susținut propunerea de integrare a B.I.E. în UNESCO cerînd totodată să se asigure continuitatea și dezvoltarea operei remarcabile, unanim recunoscute, desfășurată de Biroul Internațional de Educație timp de peste patru decenii, în special în domeniul pedagogiei comparate. De asemenea, a fost susținută propunerea delegației Indiei cu privire la universalitatea organizației.

În continuare, s-a subliniat că integrarea este necesară și pentru a se evita paralelismul acțiunilor întreprinse de B.I.E. și de UNESCO, susținîndu-se ideea transformării B.I.E. într-un „Centru Internațional de Educație Comparată" care să se

bucure de o largă autonomie intelectuală și funcțională, cu dreptul de a întreține legături ample și directe cu ministerele, universitățile și institutele de cercetări pedagogice din toate țările.

Delegația română a cerut, de asemenea, să se asigure periodicitatea regulată a *conferințelor de instrucțiune publică, care prilejuiesc reale schimburi de experiență și* idei pedagogice.

De asemenea, s-a propus dotarea Centrului cu mijloace documentare, bibliotecă, expoziție și publicații proprii, precum și o reprezentare echitabilă a țărilor din diferitele zone geografice ale lumii în organele de conducere ale Centrului.

Cu acest prilej s-a hotărît ca nota care cuprinde principalele observații și sugestii făcute de numeroși delegați în timpul dezbaterilor să fie anexată proiectului de acord și înaintată, o dată cu acesta, Conferinței Generale UNESCO, care se va desfășura în toamna acestui an.

Consiliul B.I.E. a recomandat totodată ca toate tratatele B.I.E. cu UNESCO să fie aduse de directorul ad-interrim al B.I.E. personal, care să raporteze de îndată Consiliului.

Delegația română și-a exprimat convingerea că integrarea B.I.E. în UNESCO — adoptată în unanimitate — va crea noi condiții și posibilități pentru continuarea pe plan superior, diversificarea și creșterea eficienței internaționale a activității B.I.E., organizație ce și-a creat un binemeritat prestigiu din 1929 pînă în prezent.

Problemele actuale ale educației adulților și rolul cooperării internaționale

CLAUDIU IONESCU—BUJOR
doctor în științe matematice, directorul Secretariatului Comisiei naționale române pentru UNESCO

Dezvoltarea continuă și accelerată a științei și tehnicii, care constituie o caracteristică fundamentală a societății contemporane și o componentă de bază a progresului economic, social și cultural, este recunoscută azi ca unul din factorii principali care au determinat, mai ales în cursul ultimelor două decenii, o reexaminare de ansamblu și o lărgire considerabilă a orientării generale, a structurilor și a metodelor folosite în diferitele sectoare ale procesului complex al educației.

Pentru fiecare țară, indiferent de etapa de dezvoltare în care se află, cuprinderea cît mai largă a tineretului și a adulților într-un sistem de învățămînt cît mai complet și mai diversificat, modernizarea conținutului și a metodelor de predare utilizate în învățămîntul de toate gradele, asigurarea unor forme variate și eficiente de continuare a procesului educativ și după absolvirea școlii, constituie fără îndoială probleme esențiale, de mare actualitate.

Cu toată diversitatea situațiilor concrete care există în această privință în diferite țări, aspectele generale comune ale acestor probleme și necesitatea elaborării unor studii teoretice bazate pe experiențele pozitive realizate pe plan național au condus la o dezvoltare continuă a cooperării internaționale în aceste domenii. În acest sens, un rol important a revenit Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO), ca instituție specializată cu caracter interguvernamental. Domeniul vast al educației adulților, element fundamental în ansamblul procesului educației, a constituit una din direcțiile principale în care UNESCO și-a adus o contribuție însemnată.

Două acțiuni importante au jucat un rol determinant în orientarea activității desfășurate în domeniul educației adulților: Conferința internațională de la Elseneur (Danemarca), care a fost organizată în anul 1949 și Conferința mondială de la Montreal (Canada), care a avut loc în anul 1960. Confruntarea actualului program de activitate al UNESCO în domeniul educației adulților cu conținutul documentelor adoptate la cele două manifestări internaționale, amintite anterior, ne permite astăzi să ne dăm seama mai bine de evoluția considerabilă pe care au cunoscut-o în ultimii 20 de ani concepțiile și acțiunile practice din acest domeniu.

CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ DE LA ELSENEUR

Conferința internațională pentru educația adulților a reunit în Danemarca, la Colegiul popular internațional din Elseneur, în perioada 16—25 iunie 1949, un număr de 106 delegați și observatori, reprezentînd 27 țări și 21 organizații internaționale.

Lucrările acestei conferințe — un moment important în realizarea unei cooperări internaționale rodnice în acest domeniu — au cunoscut totuși o serie de limite în privința concepțiilor formulate referitoare la natura, rolul și sarcinile imediate ale educației adulților, care pot avea explicații multiple. În primul rînd, faptul că din numărul total de delegați și observatori 54 erau din 14 țări vest-europene, 14 din America de Nord (SUA și Canada), iar 11 din celelalte regiuni ale lumii, a limitat cîmpul dezbaterilor la problemele care interesau în acel moment un număr relativ mic de țări, dintre care cele mai multe se găseau într-un stadiu avansat de dezvoltare și aveau situații, tradiții și experiențe apropiate. Țările socialiste nu au participat la această conferință, din America Latină și din Africa a luat parte doar cîte un singur delegat, iar toate țările asiatice au fost reprezentate numai prin trei delegați.

Deoarece majoritatea delegaților la Conferința de la Elseneur proveneau din țări în care cei mai mulți adulți erau absolvenți ai unor școli de cultură generală și dispuneau de o pregătire profesională minimă, sfera educației adulților a fost limitată la o serie de activități extrașcolare. Alfabetizarea adulților, învățămîntul profesional și tehnic, seral sau fără frecvență și alte domenii esențiale pentru dezvoltarea majorității țărilor, nu au fost considerate de participanți ca elemente componente ale educației adulților, lăsîndu-se astfel deoparte probleme de mare însemnătate, care interesau de fapt mai mult de trei sferturi din populația adultă a globului. De asemenea, datorită sistemelor de organizare și tradițiilor existente în țările occidentale în privința activităților practice desfășurate în direcția educației adulților, în înțelesul limitat pe care îl aminteam mai sus, la această conferință a fost minimalizat și rolul pe care statul trebuie să-l aibă în acest domeniu.

La recomandarea participanților, a fost constituit un comitet consultativ internațional de experți în domeniul educației adulților, care să continue examinarea aspectelor esențiale din acest domeniu, să formuleze propuneri privind activitatea UNESCO și să sprijine traducerea în viață a recomandărilor adoptate de Conferință.

CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ DIN CANADA

În anul 1958, la propunerea comitetului consultativ internațional, cea de-a X-a sesiune a Conferinței generale UNESCO a hotărît organizarea unei a doua Conferințe internaționale consacrată educației adulților. Această conferință a avut loc în Canada, la Montreal, în perioada 22—31 august 1960 și a reunit 112 delegați și observatori din 51 țări, precum și reprezentanți a 5 organizații internaționale interguvernamentale și a 46 organizații internaționale neguvernamentale. Cu toate că multe țări nu au fost reprezentate la Conferința de la Montreal, se poate considera că, în raport cu conferința anterioară, s-a realizat o reprezentare mai echilibrată a diferitelor regiuni ale lumii, fapt care a exercitat o influență pozitivă asupra orientării lucrărilor. Astfel, din totalul de 51 țări, 8 erau din Africa, 10 din Asia și 8 din America Latină ; au fost prezente de asemenea și 6 delegații din țările socialiste, printre care și o delegație română.

Tema Conferinței de la Montreal a fost : *Educația adulților într-o lume în transformare*, iar dezbaterea diferitelor aspecte privind această temă s-a realizat în cadrul următoarelor trei puncte principale : rolul și conținutul educației adulților ; metodele și formele de educație a adulților ; structurile și organizarea educației adulților.

Înainte de a face o prezentare de ansamblu a conținutului lucrărilor Conferinței de la Montreal, este necesar să amintim că un rol important în pregătirea ei l-au avut documentele elaborate cu ocazia mai multor reuniuni internaționale, organizate anterior și consacrate examinării diferitelor aspecte ale educației adulților : educația permanentă, rolul universităților în educația adulților, folosirea mijloacelor audio-vizuale în educația adulților etc.

O contribuție însemnată a adus țara noastră în acest sens, prin organizarea la București, în perioada 6—12 iunie 1960, a Stagiului internațional de studii cu tema : *Accesul oamenilor muncii la educație și cultură*. La lucrările acestui stagiu internațional, organizat de către Comisia națională română pentru UNESCO și Consiliul central al sindicatelor, au luat parte 21 experți din 13 țări europene. Recomandările elaborate de participanții la stagiul de la București au fost distribuite delegaților la Conferința de la Montreal, ca documente de lucru. Conținutul lor a fost inclus în cele 8 recomandări adresate Conferinței generale UNESCO și adoptate în unanimitate de participanții la Conferința de la Montreal. Aprecierea contribuției României în domeniul educației

adulților s-a concretizat și în alegerea conducătorului delegației noastre ca președinte al uneia dintre cele trei comisii constituite în cadrul Conferinței de la Montreal, al Comisiei I, care a examinat rolul și conținutul educației adulților.

„Declarația de la Montreal", denumire care a fost dată rezoluției generale, adoptată în unanimitate de delegații la Conferință, constituie o expunere de principii generale privind rolul educației adulților în lumea contemporană.

Ideile formulate în Declarația de la Montreal, în cursul dezbaterilor, în rapoartele și rezoluțiile adoptate la această conferință, au trasat un cadru larg, de perspectivă, au influențat în mod pozitiv dezvoltarea activității, pe plan național și internațional, în domeniul educației adulților, fiind reluate, aprofundate și concretizate cu ocazia reuniunilor internaționale organizate pe diferite teme, începînd din 1960 și pînă în prezent.

În privința rolului pe care-l joacă educația adulților în lumea contemporană, în condițiile unor adînci transformări economice, tehnico-științifice, sociale și politice, s-a degajat concluzia că, indiferent de gradul de dezvoltare, de situațiile și tradițiile existente în fiecare țară, educația adulților trebuie să asigure pregătirea necesară pentru o participare activă, pe plan profesional și social-politic, a tuturor cetățenilor, fără nici o discriminare.

Unul din obiectivele principale ale educației adulților se consideră că este cunoașterea celor mai de seamă valori ale patrimoniului cultural național, apreciindu-se că această cunoaștere exercită o influență educativă și mobilizatoare pentru fiecare popor. În acest sens, una dintre rezoluțiile adoptate la Montreal recomandă UNESCO și statelor membre să sprijine conservarea și valorificarea formelor tradiționale de artă populară, îndeosebi în regiunile din Africa și Asia, unde acestea sînt în curs de dispariție.

Se apreciază că un alt obiectiv principal al educației adulților îl constituie completarea, în cadrul unui proces continuu și diversificat, a pregătirii generale pe care o oferă școala, ținîndu-se seama de evoluția rapidă înregistrată de cunoștințele de care dispune omenirea în diferitele domenii, îndeosebi în știință și tehnică. La Conferința de la Montreal s-a subliniat faptul că educația adulților trebuie să asigure pregătirea generală — inclusiv alfabetizarea adulților, acolo unde este necesar — și pregătirea pentru exercitarea unei profesiuni, pentru cetățenii care, din diferite motive, nu au primit această pregătire la vîrsta școlară. De asemenea, în condițiile procesului accelerat de mecanizare și automatizare, este necesar să se asigure orientarea spre noi profesii a persoanelor care rămîn disponibile în urma modernizării diferitelor ramuri ale economiei și să se ofere posibilitatea pregătirii acestora pentru noile profesii.

Una dintre rezoluțiile adoptate la Conferința de la Montreal, la propunerea României, conține aprecierea că, în condițiile epocii contemporane, educația trebuie să aibă un conținut realist și științific, legat de cerințele vieții, care să contribuie la dezvoltarea multilaterală a capacităților intelectuale ale fiecărei persoane, la cunoașterea marilor idealuri și valori culturale ale umanității, la crearea unui climat de pace, de înțelegere internațională și respect reciproc între popoare.

Din conținutul recomandărilor elaborate de Stagiul internațional de studii de la București a fost preluată și dezvoltată ideea folosirii timpului liber în scopuri educative. Constatarea că o dată cu progresul tehnic și diminuarea timpului de lucru se va mări timpul rămas la dispoziția fiecărei persoane conduce la concluzia că, pe de o parte, este necesară studierea atentă a problemei folosirii judicioase a timpului liber în scopuri educative și recreative, iar, pe de altă parte, este necesară asigurarea creării unui curent de opinie în acest sens, care să orienteze preocupările individuale ale fiecărei persoane.

Documentele Conferinței de la Montreal pun în evidență, ca una dintre sarcinile principale ale educației adulților, pregătirea și mobilizarea tuturor cetățenilor în vederea unei participări active la viața socială și politică a țărilor lor, în cadrul sindicatelor, asociațiilor și societăților profesionale, cultural-științifice sau politice, cooperativelor, cercurilor de studii etc. Educația socială și civică a adulților trebuie să aibă în vedere rolul important ce revine familiei și, în acest sens, trebuie să contribuie la pregătirea ca educatori a părinților.

S-a subliniat de asemenea atenția care trebuie să se acorde femeilor în procesul de educație a adulților, datorită rolului esențial pe care acestea îl au în educarea viitoarelor generații, precum și prezenței lor din ce în ce mai însemnate în diferite ramuri de activitate. De fapt, problemele privind accesul femeilor la educație și cultură, la profesiunile științifice și tehnice etc., îndeosebi în unele regiuni ale lumii, unde condițiile istorice au întîrziat mult procesul de emancipare a femeii, au constituit în ultimii ani una dintre preocupările principale ale UNESCO. Începînd din anul 1967, organizația a trecut la aplicarea unui program de studii și de acțiuni concrete consacrate acestor probleme, pe baza unui plan eșalonat pe 10 ani (1967—1976).

În privința raporturilor care trebuie să existe între educația adulților și educația extrașcolară a tineretului, documentele Conferinței de la Montreal formulează o serie de idei importante, sintetizînd experiența acumulată în acest sens în activitatea desfășurată pe plan internațional și în diferite țări. În primul rînd, se apreciază că nu trebuie trasată o linie de separație rigidă între educația adulților și educația extrașcolară a tineretului, ele avînd scopuri și metode analoge. Ținîndu-se seama de faptul că educația adulților se bazează pe modul de gîndire și de comportare format în timpul copilăriei și adolescenței, este important ca tineretul să fie asociat, pe cît posibil, activităților culturale ale adulților, să fie încurajat și obișnuit să-și folosească timpul liber în mod judicios și activ, dîndu-i-se posibilitatea să-și exercite și dezvolte spiritul de inițiativă, să fie pus în situația de a-și asuma treptat responsabilități și a lua hotărîri. De asemenea, se subliniază importanța educării tineretului în spiritul dragostei față de muncă și al respectului față de munca celorlalți, indiferent de activitatea și profesia lor.

Participanții la Conferința de la Montreal au atras atenția asupra cerinței ca universitățile să considere educația adulților ca una dintre sarcinile lor legitime și importante și să coopereze cu celelalte instituții care activează în acest domeniu. Se consideră că universitățile pot să-și aducă o contribuție importantă nu numai prin participarea directă la diferite forme de educație a adulților, dar și prin modul în care pregătesc viitorii profesori și educatori, precum și prin studierea unor probleme de mare actualitate, ca : eficacitatea învățămîntului și durabilitatea rezultatelor, mijloacele de informare care ar trebui dezvoltate, elaborarea programelor de educație a adulților, domeniile care interesează în mod deosebit etc.

Desigur că traducerea în viață a tuturor acestor concluzii privind rolul și conținutul educației adulților depinde în mod esențial de mijloacele și metodele folosite, de eficiența pe care acestea o au din punctul de vedere al scopului urmărit. În cadrul Conferinței de la Montreal aceste aspecte au fost amplu dezbătute, urmărindu-se ca, fără a se pierde din vedere marea diversitate a mijloacelor și metodelor utilizate în educația adulților, ca urmare a situațiilor diferite în care sînt aplicate, să se degaje o serie de concluzii generale, care să reflecte experiența acumulată pe plan internațional. Trebuie spus că cea mai mare parte a acestor probleme au fost reluate ulterior, cu ocazia altor reuniuni internaționale și, așa cum vom arăta mai departe, programul actual de activitate a UNESCO reflectă evoluția înregistrată în această direcție.

În primul rînd, ar trebui remarcat faptul că, deși la Conferința de la Montreal lupta contra analfabetismului a fost considerată ca parte integrantă a educației adulților, totuși această problemă esențială nu-și găsește în documentele conferinței locul și soluțiile pe care urgența rezolvării ei le reclamau.

CONGRESUL MONDIAL AL MINIȘTRILOR EDUCAȚIEI

Congresul mondial al miniștrilor educației, care a fost organizat de UNESCO la Teheran, în luna septembrie 1965, a constituit fără îndoială prima manifestare cu caracter internațional în cadrul căreia au fost dezbătute în mod amplu și detaliat toate aspectele importante privind lichidarea analfabetismului în lume, rolul și formele de realizare a acțiunilor care să fie întreprinse pe plan național și internațional. Prezența la acest Congres a miniștrilor de învățămînt (sau a adjuncților lor) din 88 de țări și a reprezentanților a 30 de organizații internaționale interguvernamentale și neguvernamentale, precum și participarea activă la dezbateri a tuturor delegațiilor, au dovedit contribuția crescîndă a cooperării internaționale în abordarea problemei alfabetizării.

Lucrările Congresului mondial pentru alfabetizare de la Teheran au confirmat părerea că forma cea mai eficientă este alfabetizarea funcțională, adică realizarea acestei acțiuni în cadrul procesului de pregătire pentru o viitoare profesiune sau meserie. S-a demonstrat de asemenea că alfabetizarea constituie una din componentele esențiale ale procesului de dezvoltare și că lichidarea analfabetismului într-un timp relativ scurt, în țările unde cuprinde părți importante ale populației adulte, nu se poate realiza numai prin acțiunile izolate și benevole ale educatorilor, fiind necesar ca statul să intervină în mod direct, încadrînd această acțiune în ansamblul planurilor naționale de dezvoltare și alocînd resursele umane și financiare necesare.

În cadrul Comisiei a III-a a Congresului de la Teheran, prezidată de șeful delegației române, au fost dezbătute problemele cooperării internaționale în domeniul alfabetizării, punîndu-se în evidență natura contribuției pe care cooperarea bilaterală sau multilaterală o poate avea în această direcție, rolul ce revine UNESCO și faptul că acțiunea de lichi-

dare a analfabetismului în fiecare țară depinde în mod esențial de mărirea și eficacitatea eforturilor întreprinse pe plan național.

Din lucrarea *Alfabetizarea în anii 1965—1967*, publicată de UNESCO la începutul acestui an, rezultă că largul schimb de păreri și de experiență care s-a realizat în cadrul Congresului de la Teheran a avut o influență însemnată, contribuind la orientarea și la intensificarea acțiunilor întreprinse în țările interesate. De asemenea, în urma acestui Congres, s-a dezvoltat și s-a concretizat activitatea desfășurată de UNESCO în această direcție. Începînd din anul 1967, UNESCO a lansat un Program experimental mondial de alfabetizare, care va pregăti Campania mondială de alfabetizare, prevăzută a începe în anul 1970. Vor fi sprijinite 48 de țări, care și-au manifestat interesul de a participa la acest program experimental, să studieze situația existentă pe plan național în domeniul alfabetizării, să elaboreze planurile detaliate, de perspectivă, privind alfabetizarea și să stabilească posibilitățile de finanțare a acțiunilor prevăzute în aceste planuri. Totodată, Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare a pus la dispoziția UNESCO un fond de cca. 7 000 000 dolari pentru proiectele-pilot de alfabetizare ce vor fi realizate în cadrul Programului experimental, în următoarele șase țări: Algeria, Ecuador, Guineea, Iran, Mali și Tanzania. Rezultatele studiilor și experiențelor ce vor fi făcute în cadrul acestor șase proiecte urmează să fie extinse în toate țările unde există situații similare.

Faptul că pînă în prezent, cu toate eforturile întreprinse în direcția alfabetizării adulților, numărul total al copiilor care pînă la vîrsta de 15 ani nu au învățat să scrie și să citească este mai mare decît numărul total al adulților alfabetizați în fiecare an, arată că, paralel cu acțiunile de alfabetizare, trebuie să se intensifice eforturile privind generalizarea învățămîntului primar, pentru a se diminua și elimina treptat sursa care conduce la creșterea continuă a numărului de analfabeți.

Eficacitatea acțiunilor de alfabetizare depinde de asemenea, în mod hotărîtor, de măsura în care adulții alfabetizați au posibilitatea în continuare să-și consolideze noțiunile învățate și să le folosească, evitînd pierderea lor în urma unei neutilizări îndelungate.

DATE, REALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

În anul 1964, în Europa s-au tipărit 184 000 titluri, ceea ce reprezintă 45,1% din numărul total de titluri tipărite în lume și o medie de 418 titluri la 1 000 000 de locuitori. În același an, în Africa s-au tipărit 6 000 titluri (1,5% din total), adică 20 titluri la un milion de locuitori, în America Latină, au apărut 13 000 titluri (3,2% din total), adică 80 titluri la un milion de locuitori, iar în Asia s-au publicat 85 000 titluri (20,8%), adică 48 titluri la 1 000 000 locuitori. De asemenea se poate constata că, în perioada 1960—1964, producția de carte a cunoscut o creștere însemnată numai în Europa și în America de Nord, în timp ce în Africa, Asia și America Latină s-a menținut un nivel constant și chiar, în anumite privințe (număr de titluri total și la 1 000 000 de locuitori), s-au înregistrat reduceri sensibile. O serie de studii efectuate de țările din aceste regiuni geografice, cu sprijinul UNESCO, au pus în evidență dificultățile de ordin tehnic și financiar care există în acest domeniu și au formulat propuneri privind dezvoltarea producției de cărți. Se va acorda prioritate cărților școlare și va fi stimulată și sprijinită publicarea cărților destinate educației extrașcolare (îndeosebi a celor care se adresează adulților alfabetizați), cărților pentru copii, cărților de popularizare a științei și artei, fără a fi neglijate celelalte sectoare importante (publicațiile științifice, lucrările universitare, periodicele etc.). De o atenție egală trebuie să se bucure acțiunea de difuzare a cărții, urmărindu-se lărgirea continuă a maselor de cititori prin crearea unei rețele vaste de biblioteci publice, publicarea de ediții la prețuri mici, difuzarea de cărți în instituții și întreprinderi, acțiuni de popularizare a cărților noi apărute etc.

Principalele mijloace de informare a publicului (radioul, televiziunea și cinematograful), care au cunoscut în ultimele două decenii progrese tehnice importante și o răspîndire din ce în ce mai largă, inclusiv în țările în curs de dezvoltare, joacă de asemenea un rol important în procesul de educație a adulților, exercitînd o influență evidentă asupra unor mase largi. Tocmai datorită acestei influențe, care poate să fie pozitivă sau negativă, s-a subliniat în diferite ocazii necesitatea ca autoritățile naționale care conduc activitatea acestor mijloace de informație, educatorii și părinții, să conlucreze în vederea folosirii în scopuri educative a programelor de radio și de televiziune, a filmelor artistice și documentare etc. Din acest punct de vedere, este important să se cultive în rîndul publicului larg facultatea de apreciere a programelor de radio și televiziune și a producțiilor cinematografice, să se dezvolte spiritul critic și discernămîntul necesar.

Lipsa unui număr important de școli și de cadre didactice necesare școlarizării copiilor și acțiunilor de alfabetizare a adulților se încearcă să fie suplinită în unele țări în curs de dezvoltare printr-o serie de emisiuni radiofonice consacrate predării unor discipline sau a unor noțiuni. De asemenea, pe această cale se urmărește și atingerea altor scopuri cu caracter educativ, cum ar fi, de exemplu, educația sanitară a populației.

Un interesant proiect-pilot se realizează în prezent în Polonia, cu sprijinul UNESCO, referitor la folosirea televiziunii în învățămîntul superior tehnic fără frecvență. Se apreciază că rezultatele obținute pînă acum sînt deosebit de pozitive, nu numai datorită felului în care s-a realizat pregătirea pe această cale a persoanelor care au urmat aceste cursuri predate la televiziune, dar și pentru faptul că nivelul științific și didactic al lecțiilor prezentate de mari profesori, în special la disciplinele cu caracter general (matematică, fizică, chimie, rezistența materialelor etc.), a stimulat în mod direct ridicarea nivelului lecțiilor similare, predate la cursurile de zi, serale sau fără frecvență de la institutele de învățămînt superior tehnic.

Largi perspective de dezvoltare vor fi oferite în viitorul apropiat televiziunii și acțiunii sale educative, prin folosirea mijloacelor spațiale de comunicație. La sfîrșitul anului 1965, UNESCO a organizat o reuniune internațională de experți, consacrată examinării aspectelor tehnice, culturale, educative, juridice etc. ale folosirii sateliților artificiali de telecomunicație, iar rapoartele dezbătute cu această ocazie au fost reunite într-un interesant volum publicat recent de către UNESCO.

★

Cea de-a treia latură principală a problemei educației adulților — alături de cea privind rolul și conținutul său și cea referitoare la mijloacele și metodele folosite — o constituie structurile organizatorice utilizate în acest proces.

Datorită caracterului complex al educației adulților și diversității deosebite a formelor în care se realizează, se apreciază în prezent că numai în cadrul unor structuri organizatorice suple și variate, în care să se îmbine cît mai armonios acțiunea statului și activitatea instituțiilor și organizațiilor obștești, se pot obține rezultatele urmărite. Atît la Conferința de la Montreal, cît și în cadrul altor reuniuni internaționale, aceasta a fost o problemă controversată, tocmai datorită faptului că pe baza unor situații specifice unor țări sau a experienței personale a unor specialiști se încerca să se exagereze fie rolul instituțiilor guvernamentale, fie cel al organizațiilor obștești, diminuîndu-se în egală măsură răspunderea și contribuția ce revine celuilalt tip de organisme. Dezbaterile au clarificat cu timpul această problemă, în sensul arătat mai sus, subliniind necesitatea ca structurile organizatorice folosite de fiecare țară în domeniul educației adulților să țină seama de situațiile și tradițiile specifice.

Se apreciază că, în general, în cadrul acestei colaborări dintre sectorul de stat și cel obștesc, instituțiile guvernamentale trebuie să asigure coordonarea, planificarea și finanțarea activității, îndeosebi în cazul acțiunilor mari (alfabetizarea, învățămîntul tehnic și profesional seral și fără frecvență, mijloacele de informație audio-vizuale etc.), în unele țări sectorul particular participînd uneori la finanțarea unor asemenea activități.

Se consideră că organizațiile obștești și cele particulare trebuie să contribuie la educația adulților prin găsirea unor forme concrete de realizare cît mai variate și mai eficiente, prin influențarea pozitivă a opiniei publice și mobilizarea la aceste acțiuni a unor mase cît mai largi, prin antrenarea unor educatori și animatori benevoli, cu o pregătire corespunzătoare etc. Și în această direcție, confruntarea diferitelor păreri și cunoașterea experiențelor realizate pe plan național în diverse țări au jucat un rol important în clarificarea ideilor și în orientarea activității pe care, în fiecare țară, forurile guvernamentale și neguvernamentale o desfășoară în domeniul educației adulților.

Experiența țării noastre, care a lichidat analfabetismul într-un timp relativ scurt și numai prin mijloace proprii, care are o vastă rețea de universități populare, case de cultură, cluburi, biblioteci, muzee și cinematografe și în care cartea, radioul și televiziunea, teatrul și cinematograful sînt accesibile tuturor și au contribuit în mod substanțial și direct la ridicarea nivelului general de cultură se bucură de o reală apreciere peste hotare. Realizările noastre din perioada postbelică situează România socialistă și în aceste sectoare pe locuri de frunte, pe plan mondial.

Contribuția corpului didactic la activitatea de educare a maselor

Prof. ONIȚA GLIGOR

Cadrele didactice își aduc o remarcabilă contribuție în activitatea vastă de educare a adulților. Pentru a preciza ponderea pe care o reprezintă această contribuție, am întreprins o cercetare pe baza unei anchete cu privire la bugetul de timp al cadrelor didactice, efectuată de Biroul executiv al Uniunii Sindicatelor din instituțiile de învățămînt și cultură. Această anchetă a permis conturarea unor structuri caracteristice privind ponderea cantitativă a activităților de educare a adulților și de autoeducare în ansamblul bugetului de timp al corpului didactic, raporturile calitative între grupele componente ale acestei structuri și proiectarea diferitelor valori de timp pe coordonatele mediului social — urban sau rural — de unde au fost reluate eșantioane ale specialității didactice, ale vechimii în activitate a subiecților și ale eficienței acțiunilor întreprinse.

Ancheta s-a efectuat cu ajutorul unor chestionare și prin discuții cu subiecții vizați și cu unele cadre de conducere a activității didactice și de educare culturală de masă. Sa conceput desfășurarea anchetei în două faze: una pentru determinarea ponderei diferitelor activități în ansamblul bugetului de timp al cadrelor didactice și alta pentru detalierea anumitor structuri și pentru evaluarea eficienței consumului de timp în cadrul acestora. Principalele elemente aferente problemei bugetului de timp al cadrelor didactice și raporturilor acestora cu diferitele aspecte ale educației permanente au fost investigate într-un număr de 17 licee orășenești, 6 licee sătești, 43 școli generale de la orașe, 74 școli generale din mediul rural, pe aria teritorială a 15 județe și a municipiului București. Eșantioanele se referă atît la școlile din municipii, centre universitare, cît și la școli din orașe în curs de dezvoltare economică sau din comune și sate. Au răspuns la chestionarele distribuite și au făcut diferite propuneri un număr de 280 învățători și 620 profesori, din toate specialitățile predate în școlile generale și licee.

Chestionarele distribuite au solicitat răspuns la întrebări preliminare privind identificarea subiecților anchetei (funcția didactică, specialitatea, vechimea în învățămînt, studiile terminate, gradul didactic, principalele activități pe care le desfășoară), precum și la întrebări tematice. Multe dintre întrebările tematice s-au referit la problema raporturilor dintre bugetul de timp al cadrelor didactice și educația adulților (inclusiv autoeducația și perfecționarea educatorilor). Astfel, cadrele didactice erau solicitate să răspundă care este timpul mediu săptămînal utilizat în activitățile social-culturale și care sînt principalele forme de consumare a acestui timp. Totodată, s-au cerut răspunsuri cu privire la caracterul, valoarea și eficiența activităților cu părinții elevilor, la timpul afectat perfecționării colective și individuale prin studiu ideologic, muncă metodică, de cercetare, de calificare și perfecționare curentă, prin cursuri fără frecvență, prin sistemul gradelor didactice, precum și la timpul folosit pentru lărgirea propriului orizont de cunoștințe de cultură generală.

Cercetarea se mai bazează și pe analiza și interpretarea fenomenelor în funcție de una pînă la trei variabile cantitative; ea a pătruns de asemenea în sfera conținutului și eficienței diferitelor activități. Am căutat astfel să emitem atît judecăți de relație, cît și judecăți de valoare, stabilind proporții optime în raport cu proporțiile medii statistice și semnalînd anumite raporturi cu valori pozitive și negative.

În interpretarea datelor și faptelor acumulate, am luat în considerare drept „structură limită" sau „suprastructură" sfera determinată de variabilele: 1) activități social-culturale și în principal activitățile de educație culturală a adulților; 2) activități cu părinții elevilor; 3) activități de autoeducare și de perfecționare profesională și pedagogică. Investigația a continuat apoi în legătură cu fiecare dintre aceste variabile, considerată ca structură aparte.

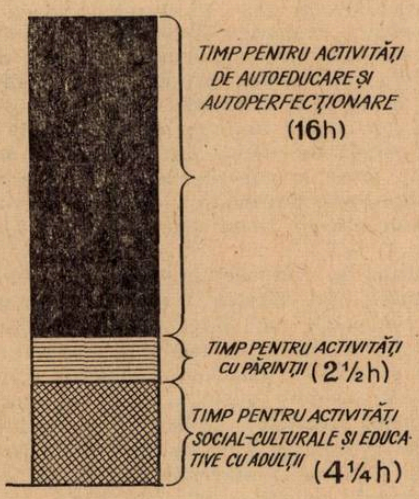
Un prim răspuns cu caracter general pe care l-am putut desprinde în cadrul anchetei noastre este cel primit la întrebarea: *ce pondere are activitatea cultural-educativă cu adulții și activitatea de autoeducare în bugetul de timp al cadrelor didactice?* Astfel, paralel cu relevarea faptului că bugetul de timp al cadrelor didactice oglindește una dintre cele mai multilaterale și mai încărcate activități intelectuale, avînd o valoare medie de 61 de ore săptămînal, în afara normei didactice propriu-zise, reiese clar că peste 38% din totalul acestui timp, adică 23 și 1/4 ore, sînt consacrate activităților cu caracter de educare culturală a adulților și de autoeducare și perfecționare continuă *.

O a doua constatare este că penetranța și forța de atracție a activităților de educare a adulților sînt determinate de două elemente fundamentale: baza materială în continuă dezvoltare a acțiunilor întreprinse pe această linie, determinată de caracterul lor instituționalizat; dinamismul creator al activului cultural de bază format de învățători și profesori în procent de circa 65%, — în cazul orașelor în care am întreprins ancheta — și în procent de peste 80%, în cazul comunelor și satelor.

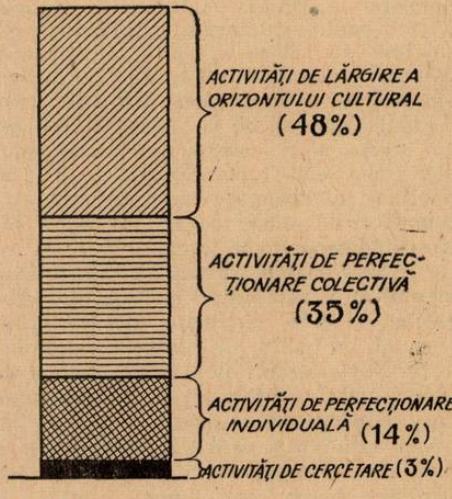
★

Am arătat anterior că valoarea medie a structurii limită privind bugetul de timp al cadrelor didactice afectat activităților educative în rîndul adulților, precum și muncii de autoeducare și autoperfecționare, este de ordinul a 23,15 ore săptămînal. Ponderea substructurilor considerate în compoziția acestei valori medii este reprezentată grafic astfel:

Grafic nr. 1



Grafic nr. 2



* Acest procent nu cuprinde activitatea la catedră și pregătirea pentru lecții a profesorilor de la secțiile serale, care poate fi considerată, în totalitatea ei, activitate de educare a dulților. *Anuarul statistic pe 1968* relevă greutatea specifică a acesteia.

După cum se vede, greutatea specifică o au activitățile de autoeducare, care reprezintă circa 69% din totalul timpului mediu utilizat în diagrama structurii-limită. Aceasta corespunde unei caracteristici esențiale a educației adulților, precum și nivelul intelectual și moral presupus de funcția îndeplinită de un educator. Desigur, este un joc între anumite limite inferioare și superioare — care determină această structură medie. Bunăoară, limita inferioară coboară pentru un procent de 10% dintre cei chestionați în jurul nivelului de 12 ore săptămînal, în timp ce, în unele cazuri (7%) se ajunge la o limită superioară ce depășește, pentru această grupă, 45 de ore de activitate săptămînală. Se poate totuși spune că, pe ansamblu, procentul de hipodimensionare și hiperdimensionare al acestei structuri nu este caracteristic, majoritatea cazurilor grupîndu-se în jurul valorii medii.

Evidentă, în această privință, apare influența și interdependența reciprocă între variabilele principale care alcătuiesc această structură generală. Astfel, o creștere exagerată a timpului acordat activităților cu caracter social-obștesc și activităților cu părinții duce la scăderea corespunzătoare a timpului activităților de autoperfecționare, după cum un consum de timp foarte mare, motivat, de pildă, de necesitățile pregătirii prin cursurile fără frecvență și, într-o măsură mai mică, ale pregătirii examenelor pentru obținerea gradelor didactice, duce în unele cazuri chiar la anularea celorlalte activități.

O comparație între raporturile existente în cadrul structurii-limită la școlile orășenești, pe de o parte, și la școlile sătești, pe de altă parte, indică o pondere mai accentuată a orientării către activitățile de autoperfecționare (în afara cursurilor fără frecvență și a examenelor de grad de care am făcut abstracție pentru acest caz), în școlile din mediul urban, pe cînd în școlile rurale este crescută ponderea activităților obștești și social-culturale și a activității în rîndul părinților.

Trecînd la analiza structurii determinate de componentele activității social-obștești și de educație culturală a adulților, se evidențiază următoarea desfășurare a acestora pe diferite trepte ale bugetului de timp :

Ore săptămînal	la %
pînă la 2 ore	33%
între 2—4 ore	16%
între 4—6 ore	12%
între 6—8 ore	15%
peste 8 ore	24%

Analizînd datele procentuale și cunoscînd faptul că valoarea medie a acestei structuri este de 4,30 ore săptămînal, se vede clar că, în această privință, se manifestă o grupare către extreme, grupa cuprinzînd cifra medie, totalizînd doar 12% din cei anchetați. Reiese implicit că există încă, în unele școli, o repartiție inechitabilă a sarcinilor social-obștești și de educare culturală a adulților și o supraîncărcare în cazul a peste 20% dintre cadrele didactice cuprinse în sfera investigațiilor.

Raportînd mărimile temporale ale activității social-obștești și cultural-educative de masă la vechimea în profesiune și la caracterul specialității celor cuprinși în anchetă, se constată că cei mai solicitați sînt profesorii cu specialitatea limba și literatura română, fizică-chimie, științe naturale, istorie ; în școlile generale sătești se adaugă și învățătorii. Intensitatea solicitării vizează, de asemenea, în special grupa de vechime în învățămînt de 8—20 ani. Cel mai puțin grevați de sarcini obștești sînt profesorii suplinitori, atît în cazul cînd se află în curs de calificare, cît și în cazul cînd nu urmează vreun curs fără frecvență *.

Corelarea timpului aferent structurii activităților social-obștești și pentru educarea culturală de masă cu locul de amplasare al școlilor și de desfășurare a activității — rural, urban — scoate pregnant în evidență faptul — constatat și anterior de altfel — că timpul consumat de cadrele didactice de la sate pentru activitățile de această natură atinge, în general, cifre mult mai ridicate decît în cazul cadrelor didactice din școlile orășenești. Efectuînd o raportare simultană atît la acest parametru, cît și la parametrul *nivel de calificare vechime în munca didactică*, se conturează fap-

* Dovadă în plus a slabei legături a acestora cu întreaga sferă a activității didactice și educative.

tul că profesorii din școlile sătești cuprinși în grupele de vechime de 8—20 ani sînt solicitați în proporție de 60% în activități social-obștești și de culturalizare ce depășesc 8 ore săptămînal. La circa 15% dintre aceștia intensitatea solicitării atinge 14—16 ore săptămînal, ceea ce reprezintă o depășire de 3—3,7 ori a mărimii medii de timp pentru acest gen de activități. O situație analogă prezintă și participarea învățătorilor la diferitele activități social-obștești și de educare culturală a adulților.

În ceea ce privește componența structurii timpului afectat activităților social-obștești și de educare culturală a adulților, evidențiată atît din răspunsurile la chestionare, cît și în cadrul discuțiilor directe purtate cu cei cuprinși în anchetă, se conturează următoarele constatări :

a) În mediul rural există încă o solicitare exagerată, ca timp și ca număr de subiecți angajați (circa 41% din totalul bugetului de timp la această grupă) în activități social-obștești ce nu se răsfrîng decît în mică măsură în sfera educației ideologico-politice, cultural-artistice și științifice a populației adulte (diferite recensăminte, convocări, sarcini fără pondere intelectuală etc.). Acest fapt îngrădește posibilitățile corpului didactic din mediul rural de a-și lărgi sfera acțiunii cultural-educative cu eficiență maximă.

b) Dintre activitățile cultural-educative propriu-zise desfășurate de învățătorii și de profesorii de la sate ponderea maximă o au acțiunile cu caracter de educare artistică pe plan muzical și literar (35%). Preocupările pentru educarea gustului plastic, pentru amplificarea valorilor estetice ale artei folclorice sînt în schimb foarte reduse. Discuția directă cu unii subiecți cuprinși în ancheta noastră arată o insuficientă orientare a cadrelor didactice înseși în acest domeniu.

c) 7% din timpul pe care cadrele didactice de la sate îl consacră acțiunilor de educare culturală a adulților revine pregătirii științifice a acestora prin cursurile agrozootehnice (rolul principal îl au, bineînțeles, profesorii de științe biologice).

d) Activitățile de educare politico-ideologică, științifică și culturală generală, acțiuni majore cu greutate specifică deosebită în conținutul educației adulților cuprind în total 15% din bugetul de timp de la acest capitol. Din această pricină, după părerea aproape unanimă a celor cuprinși în ancheta noastră, eficiența acestor acțiuni suferă și ele nu-și aduc contribuția așteptată pe planul educației permanente. Se conturează clar, drept soluție optimă în această privință, *desfășurarea în continuare, cu și mai multă energie, a degrevării cadrelor didactice de sarcini social-obștești care nu se răsfrîng direct asupra procesului de educare permanentă, eliberîndu-se astfel un timp ce poate căpăta o destinație mult mai eficientă.*

e) 4% din timpul cadrelor didactice de la sate îl ocupă participarea acestora la acțiunile de educație civică (comisii de împăciuire, acțiuni de înfrumusețare etc.).

f) În școlile orășenești participarea cadrelor didactice, ca valoare medie de timp, la acțiunile social-obștești și de culturalizare este mai redusă decît în mediul rural.

g) Dintre activitățile cuprinse în structura acțiunii pentru educarea culturală de masă ponderea principală (62%) o au, în mediul urban, acțiunile de lărgire a orizontului politico-ideologic, științific, de cultură generală etc. (conferințe, simpozioane, brigăzi științifice, expuneri în cadrul universităților populare și muncitorești). O parte din acestea, în special activitatea brigăzilor științifice, contribuie și la educarea adulților din mediul rural.

h) Din răspunsurile la întrebările suplimentare puse pe marginea chestionarului reiese o anumită stereotipie a acțiunilor organizate pe tărîmul educației culturale de masă, care nu solicită o participare pasionată nici din partea „beneficiarilor" — publicul participant — nici din partea cadrelor didactice. Doar 5—8% din totalul acțiunilor poartă amprenta originalității, majoritatea acestora fiind legate de anumite ocazii festive. Considerăm, în lumina acestor constatări, că se *impune deschiderea largă a zăgazurilor inițiativei creatoare a corpului didactic în acțiunile cultural-educative permanente desfășurate în rîndul adulților, stimularea continuă, prin îndrumări competente și prin diferite mijloace morale și materiale, a acestei inițiative.*

Activitățile cadrelor didactice cu părinții elevilor ocupă, așa cum se vede și din structura prezentată grafic, două ore și jumătate din bugetul lor săptămînal de timp.

Ancheta întreprinsă de noi a arătat că pe planul activităților cu părinții există diferențieri nete între volumul și conținutul acțiunilor întreprinse de cadrele didactice din școlile orășenești și al celor din școlile sătești. În școlile generale, ca și în liceele din mediul orășenesc, consumul de timp pentru activitățile cu părinții este, în medie, mai mic decît în școlile din mediul rural. Se vădește de asemenea în școlile urbane o polarizare destul de vizibilă către valorile extreme. Astfel, spre limita superioară 3 și jumătate — 5 ore, sau uneori mai mult (?!) este solicitată activitatea

a 34% dintre subiecții anchetei, în timp ce în limita inferioară (sub una oră săptămînal) este inclusă activitatea a 27% dintre cadrele didactice. Media acestor activități este, pentru orașe, sub două ore săptămînal. Polarizarea către extremități se explică prin faptul că în mediul urban activitatea cu părinții este desfășurată aproape exclusiv de către profesorii diriginți, o parte importantă dintre ceilalți profesori neavînd decît legături cu totul sporadice cu părinții (la solicitarea acestora).

În școlile sătești, mai ales în școlile generale, activitatea cu părinții solicită din partea cadrelor didactice un volum de timp ce depășește media generală; media pentru această grupă se situează la trei ore și un sfert. În sînul acestei grupări există o concentrare masivă către cifra medie, determinată de faptul că majoritatea profesorilor din aceste școli sînt diriginți și că se desfășoară numeroase acțiuni cu continuitate și repartizate uniform în ceea ce privește participarea cadrelor didactice (deși cu o pondere masivă către perioada de început a anului școlar) pentru asigurarea și menținerea unei școlarizări care să reprezinte practic 100% din populația școlară.

Din punct de vedere al conținutului specific al acțiunilor, se poate spune că valoarea educativă de adîncime a acțiunilor cu părinții desfășurate de profesorii din mediul urban este evident mai mare, acțiunile din mediul sătesc avînd încă în mod dominant un caracter mobilizator și de lămurire.

Ancheta a evidențiat faptul că, mai ales în mediul urban, a crescut eficiența lectoratelor cu părinții, în special ca urmare a interesului stîrnit de temele privind problemele de psihologie pedagogică și de orientare școlară și profesională a elevilor. Se reliefează, de asemenea, ca un fapt pozitiv, antrenarea mai amplă a părinților la acțiunile extrașcolare de lărgire a orizontului științific și cultural-artistic al elevilor (în special prin cercuri).

Trecînd la analiza *timpului utilizat de cadrele didactice în acțiunile de autoeducare și autoperfecționare*, se desprind următoarele constatări: volumul mediu de timp consumat în acest scop atinge, așa cum am arătat, valori destul de ridicate (16 ore), adică peste 31% din totalul bugetului de timp al cadrelor didactice. În ceea ce privește structura acestuia, se vădește o variație destul de mare între diferitele grupe de timp, pe care o ilustrează de altfel concludent tabloul de mai jos:

Ore săptămînal	%
sub 5 ore	3%
între 5 și 8 ore	7%
între 8 și 10 ore	12%
între 10 și 14 ore	19%
între 14 și 18 ore	33%
între 18 și 24 ore	16%
între 24 și 30 ore	5%
peste 30 ore	4%

După cum se vede, în limitele acestei structuri, gruparea în jurul cifrei medii este masivă: astfel, grupa cuprinsă între 14 și 18 ore întrunește singură 33% din totalul răspunsurilor, iar împreună cu grupa imediat inferioară și grupa imediat superioară întrunește 68% din total.

În legătură cu timpul pentru sine al cadrelor didactice se impune o observație pe care o vom face, anticipînd oarecum considerațiile de amănunt asupra componentelor principale ale acestei structuri: *conținutul valorii medii a timpului pentru sine și distribuția acestuia între diversele activități componente sînt influențate în mod dominant de volumul mare de timp consumat de cadrele didactice aflate în curs de calificare și, mai ales, de cele care se pregătesc pentru examenele de grad.*

Raportînd această structură la tipurile de școli — rurale sau urbane, licee sau școli generale — putem afirma că nu se constată variații importante care să indice o relație de cauzalitate între elementele analizate. Din punct de vedere al nivelului de pregătire și al vechimii în învățămînt, diferențele sînt însă evidente și indică pe profesorii cu pregătire universitară și cu vechime între 8 și 20 de ani în învățămînt drept beneficiarii unui consum intens de timp pentru autoeducație și autoperfecționare, realizat cu eficiență maximă.

În ceea ce privește ordinea între specialitățile subiecților care au răspuns la chestionarul nostru, cel mai mare consum de timp pentru lărgirea orizontului profesional și didactic revine profesorilor care predau disciplinele umaniste, celor de limbă și literatură română în special; urmează profesorii de fizică și de matematică.

Principalele componente ale structurii „timpului de autoeducație și autoperfecționare" sînt: activitățile de perfecționare colectivă și individuală, în specialitate și în domeniul pedagogiei; activități de cercetare științifică; activități de lărgire a orizontului cultural și adiacente. Raportul mediu al acestor componente, în cadrul structurii de 16 ore de activitate săptămînală consacrată autoeducării, este reprezentat în graficul nr. 2.

După cum se vede, ponderea principală o au acțiunile de lărgire a orizontului de cultură generală (48% din totalul acestei structuri). Din păcate, discuțiile purtate pe marginea răspunsurilor la anchetă arată că, mai ales în mediul rural, înscrierea unei cifre mari la rubrica consumului de timp pentru aceste activități de lărgire a orizontului cultural nu are efecte pozitive vizibile pe planul profilului intelectual al celor vizați (se pare de altfel că în această privință există la o parte din aprecierile cantitative avansate o serioasă doză de arbitrar). Urmează, în ordine, acțiunile de perfecționare colectivă instituționalizată (cercuri de învățămînt ideologic, cercuri pedagogice, consilii pedagogice, comisii metodice), în care am inclus și pregătirea prin secțiile fără frecvență și pentru obținerea gradelor didactice (35%). În legătură cu această anchetă, am arătat că modul cum s-au organizat și desfășurat pînă în prezent examenele de grad (în special cele pentru gradul II) a determinat o activitate în asalt a cadrelor didactice interesate, solicitînd din partea acestora în medie 19 ore de pregătire săptămînal. Profesori și învățători dintre cei mai valoroși sînt determinați să renunțe la alte preocupări, atît în domeniul autoeducației, cît și în domeniul activităților cultural-educative cu adulții și chiar al pregătirii pentru lecții. De aceea, la acest component valoarea medie de timp nu mai poate constitui un element orientativ, întrucît ponderea consumului de ore săptămînal în cazul profesorilor înscriși la examenele de grad și al celor ce urmează cursurile fără frecvență depășește de peste trei ori cifra medie (aceasta provoacă, de altfel, modificarea radicală a structurii întregului buget de timp al cadrelor didactice din această categorie).

Pentru activitatea de perfecționare individuală de specialitate și pedagogică (documentare asupra noilor lucrări apărute în edituri sau în presă, excursii documentare etc.) este consumat 14% din timpul aferent al acestei structuri. Ancheta a dovedit că randamentul consumului de timp din cadrul acestei componente este mai ridicat la cadrele didactice din mediul orășenesc, în special datorită faptului că documentarea celor din mediul rural este încă foarte greoaie, defectuoasă, determinînd un raport nesatisfăcător între timpul de pregătire (necesar pentru procurarea lucrărilor) și timpul activ (consacrat studiului lor).

Activității de cercetare nu îi este consacrată decît 3% din această structură de timp (respectiv 28 minute). Și în această privință valoarea medie nu exprimă o realitate concretă, întrucît minimum de timp necesar unei munci reale de cercetare este de 7 ore săptămînal (conform răspunsurilor la anchetă). În spatele cifrei medii se ascunde faptul că un procent foarte mic (sub 5%) dintre cadrele didactice de la catedre desfășoară activități de cercetare. O parte dintre aceste cercetări ca, de pildă, elaborarea de monografii ale localităților, culegeri și studii de folclor local, sînt valorificate remarcabil în sfera educației culturale a adulților.

★

Ancheta noastră a evidențiat rolul major, de prim plan, al cadrelor didactice în întreaga activitate de educare a adulților și necesitatea ridicării în continuare a acestui rol.

Valoarea timpului mediu afectat acestor activități — 23 ore și un sfert, respectiv 38% din totalul bugetului de timp al cadrelor didactice — apare echitabilă, ca și raporturile între principalele variabile ale acesteia luate în considerare — 19% din timp pentru activități social-culturale și educative cu adulții, 12% pentru activități cu părinții, 69% pentru activități de autoeducare și autoperfecționare (păstrăm unele rezerve doar în ceea ce privește procentul de timp afectat activităților cu părinții).

În ceea ce privește considerațiile cuprinse în prezentarea celor trei suprastructuri principale ce compun timpul de activitate cultural-educativă cu adulții și de autoeducare se impune, credem, a sublinia următoarele:

— necesitatea degrevării cadrelor didactice, în special a celor din mediul rural, de sarcini social-obștești care nu se răsfrîng direct asupra procesului de educare a adulților, creîndu-se astfel timp pentru intensificarea unor acțiuni cultural-educative cu caracter eficient ;

— întărirea acțiunilor pe planul apropierii populației rurale de creația plastică și de arta plastică populară, în special pentru dezvoltarea cadrului estetic al vieții din satele noastre ;

— ridicarea ponderei activităților de lărgire a orizontului cultural-științific al populației adulte desfășurate de cadrele didactice din școlile sătești ;

— sporirea conținutului inedit, interesant, al acțiunilor cultural-educative de masă, pentru antrenarea unei participări mai vii a celor cărora li se adresează, prin stimularea continuă a inițiativei creatoare a cadrelor didactice ;

— schimbarea raportului între acțiunile cu caracter de mobilizare și lămurire desfășurate în rîndul părinților și acțiunile cu valoare educativă de adîncime — inițiere psihopedagogică și în domeniul orientării profesionale — în favoarea acestora din urmă ;

— asigurarea condițiilor pentru creșterea randamentului activității documentare desfășurate de cadrele didactice, prin găsirea unor forme care să ușureze accesul acestora la materialul bibliografic cel mai valoros și mai recent ;

— eliminarea caracterului de asalt pe care îl are în momentul de față pregătirea pentru examenele de grad și care influențează în mod negativ întreaga structură a bugetului de timp al cadrelor didactice ;

— stimularea participării unui număr sporit de cadre didactice la activitățile de cercetare științifică, în special prin reducerea ponderei pe care o au în momentul de față anumite forme puțin eficiente de perfecționare colectivă ;

— extinderea ariei cercetării științifice a cadrelor didactice asupra diferitelor aspecte ale muncii cultural-educative în rîndul adulților, pentru a determina astfel o influență mai puternică a acestor cercetări asupra fundamentului științific — de conținut și metodic — al educației adulților.

Pedagogia integrării profesionale

— Obiect și orientare metodologică —

COSTIN ȘTEFĂNESCU
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Izvorîtă din prefacerile profunde pe care socialismul le-a adus societății românești contemporane, integrarea profesională — ca obiect de studiu și ca activitate practică — constituie una dintre problemele actuale și importante ale economiei naționale, interesînd numeroase domenii de activitate și de cercetare, pentru rezolvarea obiectivelor economice și social-culturale ale construcției socialiste.

Integrarea profesională reprezintă un proces care începe cu întîia zi de muncă a unui cadru calificat și continuă pînă în momentul în care acesta dă (din punct de vedere economic) un randament la nivelul investiției făcute de stat pentru calificarea sa (școli, cursuri de calificare etc.). Din acest punct de vedere, putem asemăna durata integrării profesionale cu perioada care trece de la darea în funcțiune a unei instalații noi și pînă ce cu aceasta se realizează producția la nivelul capacității proiectate.

Există — din punct de vedere economic — și unele delimitări ale duratei integrării profesionale; sînt fixate anumite perioade de activitate la sfîrșitul cărora cadrul calificat trebuie să justifice investițiile făcute de societate pentru calificarea sa. Astfel, absolvenții unor școli profesionale sînt încadrați muncitori calificați de categoria a III-a; după șase luni de activitate continuă de la încadrarea în muncă, ei se pot prezenta la examinarea pentru obținerea unei calificări superioare. Aceste prime șase luni delimitează, pentru început, perioada de integrare profesională, prelungirea ei făcîndu-se în dauna amortizării investițiilor pentru calificare și a producției planificate. În același chip poate fi privită și perioada de „inginer stagiar" — ca o etapă ce delimitează durata integrării profesionale a absolvenților facultăților politehnice *.

Integrarea profesională — din punct de vedere economic — ridică însă și un alt aspect: realizarea în întregime și în cele mai bune condiții a îndatoririlor de

---

* Delimitarea duratei integrării profesionale, din punct de vedere economic, la perioada dintre categoria a III-a și obținerea categoriei imediat superioare de către muncitorii calificați, absolvenți ai unor școli profesionale, precum și ca durată de muncă în funcția de „inginer stagiar" a absolvenților facultăților politehnice, are — în articolul de față — un rost didactic. În fapt, justificarea economică a integrării profesionale (prin amortizarea cheltuielilor necesitate de procesul de calificare prin școli, cursuri etc.) este extrem de dificil de delimitat; ne referim, în acest sens, la *folosirea de către fiecare cadru calificat, pentru întreaga perioadă de muncă,* a fondului general de cunoștințe — cultura generală tehnico-economică — primite în perioada calificării, la aspectele perfecționării continue a tehnicii și tehnologiilor, precum și la „uzura morală" a unor cunoștințe dobîndite în perioada de calificare (școlarizare), „uzură morală" determinată de progresele tehnico-științifice contemporane.

serviciu încă din primele zile de muncă. Calculul pierderilor produse de nerealizarea normelor de către unii tineri muncitori arată şi mai mult însemnătatea şi necesitatea cercetării şi aprofundării problemelor integrării profesionale şi stabilirii unor criterii şi principii ştiinţifice în vederea conducerii eficiente a acestui proces.

Iată, deci că numai sub aspect economic necesitatea *integrării profesionale în cel mai scurt timp, pentru fiecare profesiune* („timp optimal") constituie un element suficient pentru a impune pedagogiei adultului (şi, în general, pedagogiei sociale) o participare pe cît de activă, pe atît de concretă, la elaborarea măsurilor cu caracter organizatoric privind locurile de muncă ale celor ce se încadrează, aceste măsuri fiind în ultimă instanţă norme psiho-socio-pedagogice*.

Cercetările cu caracter sociologic privind integrarea profesională (sub aspectul la care ne referim — al perioadei de încadrare în muncă a cadrelor calificate — precum şi sub aspectul integrării datorită fie perfecţionărilor tehnice şi ale tehnologiilor, fie organizării sau reorganizării colectivelor de muncă) relevă şi mai mult necesitatea muncii educative, rolul preponderent pe care pedagogia îl deţine în integrarea profesională [1].

Psihologii apreciază unanim că în organizarea muncii industriale pe baze ştiinţifice un element hotărîtor îl constituie pregătirea pedagogică a verigilor intermediare de conducere (sistemul intermediar aflat, pe de o parte, între *informaţie şi decizie*, iar pe de altă parte, între *decizie şi execuţie* în procesul conducerii producţiei — realizării producţiei) ca şefi de echipă, maiştri etc. [2].

Premisele integrării profesionale [3] se pun în perioada premergătoare încadrării în muncă, în timpul şcolarizării. În această privinţă, pedagogia integrării profesionale are de studiat pentru fiecare profesie (şi subramură profesională) necesarul optim de cunoştinţe tehnice generale şi de specialitate (cu metodica corespunzătoare), aclimatizarea elevului cu viitorul loc de muncă (tehnica, şi aspectele psiho-sociologice) şi — cum vom vedea mai departe — pregătirea complexă a elevului adolescent pentru viitoarea integrare socială ca muncitor-adult.

*

În cercetarea noastră, efectuată la uzina „Unirea" din Cluj (cercetare care continuă, urmărind şi alte obiective decît cele menţionate în articolul de faţă), ne-am propus să încercăm a contribui la configurarea *obiectului pedagogiei integrării profesionale şi metodologiei acesteia.*

Ne-am ales pentru cercetare, ca eşantion, seria de absolvenţi din 1966 ai Grupului şcolar „Tehnofrig" din Cluj, iar din aceştia cei 88 de absolvenţi care au fost repartizaţi şi încadraţi la uzina „Unirea" din aceeaşi localitate. Am căutat să răspundem unui număr de întrebări care, de fapt, sintetizează problemele spre care ne-am orientat în cursul cercetării: care dintre seriile de absolvenţi ai Grupului şcolar „Tehnofrig" din Cluj (care repartizează cadre de muncitori calificaţi pentru uzina „Unirea") a creat dificultăţi mai mari în perioada de şase luni de la încadrarea în producţie? care au fost aceste dificultăţi? de ce natură? datorită căror cauze s-au produs? cum au fost rezolvate? cum ar fi putut fi prevenite sau remediate? cum au fost repartizaţi tinerii muncitori pe locurile de muncă? ce spun tinerii

---

* Normele psiho-socio-pedagogice la care ne referim privesc, în principal, raportul individ-societate sub un aspect particular: individ-microgrup de muncă (echipă, formaţie de lucru etc.), constituit pe baza unor interrelaţii dominate de subordonarea faţă de liderul oficial, care este şeful de echipă, maistrul etc.

[1] Gh. Chepeş, Em. Drob, Maria Popescu, *Integrarea profesională — sociologia muncii*, Ed. politică, Bucureşti, 1967, p. 175 şi 205.

[2] *Psihologia muncii industriale*, sub red. prof. Al. Roşca, studiul *Psihologia muncii industriale* de Traian Herseni, Editura Academiei Republicii Socialiste Romînia, Bucureşti, 1967, p. 353.

André le Gall, *Court traité de psycho-sociologie des entrepris. Adaptation de l'homme à l'entreprise et de l'entreprise a l'homme*, III-e edition, Paris, Les Editions Sociales Françaises, 1965.

[3] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la închiderea dezbaterilor privind dezvoltarea învăţămîntului de cultură generală, profesional, tehnic şi superior în Republica Socialistă România*, în vol. Plenara C.C. al P.C.R. din 22-25 aprilie 1968, Ed. politică, Bucureşti, 1968, p. 22.

muncitori despre perioada de muncă de şase luni de la încadrarea în uzină? ce spun şefii de echipă şi maiştri despre activitatea şi comportamentul tinerilor? ce ne arată situaţia realizării normelor?, de ce natură sînt relaţiile oficiale şi interpersonale în grupurile de muncă? din ce grupuri informale fac parte? cum îşi gospodăresc tinerii muncitori veniturile? dar timpul extraprofesional? cîţi dintre aceşti tineri după încadrarea în muncă urmează cursurile serale sau fără frecvenţă ale liceului sau ale altor şcoli?, ce ne spune motivaţia înscrierii lor la aceste cursuri (îndeosebi referitor la statutul de muncitor)? ş.a.

Ca metode de lucru, am folosit examinarea statistică a realizării sarcinilor profesionale de către fiecare tînăr muncitor din eşantionul considerat (pe locuri de muncă individuale şi colective). precum şi cercetarea documentelor privind litigiile ce au intervenit (la consiliul de judecată, la serviciul personalului, la comitetul sindicatului etc.), iar pe de altă parte — şi aici am depus mai multă insistenţă — discuţii directe şi repetate (interviuri şi chestionare orale) înlocuind, în acest fel, cu toată prelungirea timpului de cercetare, chestionarele scrise care, avînd în vedere aspectele investigate, nu ne-ar fi condus cu toată certitudinea spre răspunsuri cît mai complete.

Din discuţiile cu cadre de conducere de la uzina „Unirea" şi de la Grupul şcolar „Tehnofrig", a reieşit că seria de absolvenţi care au intrat în producţie la uzina „Unirea" în august 1966 a fost ceva mai slabă la învăţătură şi a produs unele greutăţi privind disciplina, atît în perioada şcolarizării, cît şi după încadrarea în muncă. Pînă în preziua încadrării în muncă, ei au fost adolescenţi orientaţi — în majoritate de părinţi — spre şcoală, scopul activităţii lor fiind absolvirea acesteia cu toate atributele ce decurg. Ca adolescenţi, ei nu au avut nici o răspundere materială, şi-au gestionat doar cei cîţiva lei de buzunar pe care îi primeau de la părinţi. O dată cu prima zi de muncă şi-au încheiat adolescenţa şi au devenit adulţi, cu răspunderi materiale în producţie, cu venituri lunare în jurul a 1000—2000 lei şi cu un volum de timp liber de care au putut dispune fără rigorile internatului şcolar. În faţă li se deschid marile răspunderi sociale, ca: munca în producţie, continuarea învăţăturii în forme postşcolare, pregătirea pentru a-şi întemeia familie, pentru a deveni din educaţi, educatori, necesitatea de a răspunde unor solicitări sociale şi formarea deprinderii de a-şi gospodări cu maximum de eficienţă timpul liber şi propriile venituri.

Momentul încadrării în muncă a acestor tineri a marcat astfel şi trecerea lor de la statutul de *elev-adolescent*, la cel de *muncitor-adult*; asupra acestui moment e necesar să se intensifice munca de cercetare.

Din datele culese, corelînd „structura eşantionului după proveniența urbană" cu „structura după domiciliul actual" şi cu „structura dependenţei economice actuale", se poate constata o *accentuată urbanizare*, evaluată la aproape jumătate din eşantion, şi, mai ales, o *independenţă economică*, dobîndită de mai mult de jumătate din totalul acestei serii de absolvenţi, numărul absolut al celor independenţi, de proveniență rurală, fiind de 35 din 88.

În ceea ce priveşte *urbanizarea* *, constatăm că, deşi tinerii muncitori sînt absolvenţi ai unei şcoli profesionale situate în oraş, în Cluj, ei au cunoscut oraşul doar sub forma elementelor de civilizaţie şi confort din internatul şcolii, precum şi prin oferta (de care beneficiau atît cît erau învoiţi de la internat) de recreaţii predominant artistice, care, după sociologul francez Joffre Dumazedier [4], includ „hoinăreala, reveria sub forme mai mult sau mai puţin elaborate..." ...„deschizînd prin conţinutul lor domeniul creaţiei şi al expresiei în diverse arte: cinematografia, teatrul, muzica... de nivel elementar" sau — adăugăm noi — cel mult mediu.

Independenţa economică prin folosirea personală şi integrală a veniturilor, în afara familiei din care au făcut parte din punct de vedere economic pînă la încadrarea în producţie, are, pe de o parte, facultatea de a cointeresa pe tineri în reali-

---

* Din punct de vedere educaţional, în integrarea urbană a tinerilor proveniţi din satele înconjurătoare Clujului menţionăm două aspecte: pe de o parte, tinerii aceştia nu se mai află sub controlul părinţilor şi al opiniei satului (unde toţi locuitorii se cunosc între ei) cu funcţia ei pozitivă, iar pe de altă parte, aceiaşi tineri, purtători ai unor năzuinţe inovatoare, nu se mai află sub rigorile părinteşti şi ale opiniei tradiţionale a satului.

[4] J. Dumazedier, *Elemente de sociologie diferenţială şi previzională a timpului liber*, în vol. *Sociologia contemporană* (Congresul internaţional de la Evian), Ed. politică, Bucureşti, 1967, p. 557-593.

zarea unor venituri mai mari (printr-o producție și productivitate mai înaltă), iar pe de altă parte, de a le stimula folosirea acestor fonduri pe linia deprinderilor de recreație artistică la care ne-am referit mai sus.

Corelarea structurilor „după continuarea studiilor școlare" și „după calificarea la șase luni de la încadrarea în muncă" dă posibilitatea să se remarce — în cadrul eșantionului — un procent relativ scăzut de preocupări cu carater instructiv-profesional-cultural.

Adăugînd faptul că — din investigații încă preliminare — mulți dintre tinerii din eșantion își dirijează cu precădere veniturile spre a-și asigura o bază materială pentru recreație la domiciliu* (aparate de radio cu transistori, picupuri, magnetofoane, discuri cu muzică preponderent ușoară etc.), apare evident că interesul față de continuarea învățăturii și ponderea insuficientă a preocupărilor instructiv-profesional-culturale nu se pot ameliora „de la sine". Încă un motiv să apreciem ca deosebit de necesară cercetarea socio-pedagogică a preocupărilor tinerilor la încadrarea lor în muncă, în vederea sprijinirii și orientării procesului educațional în rîndul acestora.

O altă situație relevantă ne-o oferă corelarea „structurii după profesii la absolvirea școlii profesionale" cu „structura după repartizarea la locurile de muncă". Structura după profesii la absolvirea școlii profesionale ne arată că în anii de școlarizare au fost consolidate cîteva grupuri mici, din care unele (6 turnători-formatori, 6 strungari, 9 rectificatori și 12 sculeri) cu mari posibilități de statornicire a unor interrelații mai puternic consolidate, iar altele (37 lăcătuși-montori) cu resurse mai slabe în această direcție.

Corelînd structura după profesii, din școală, cu repartizarea la locurile de muncă din uzină și adăugînd și faptul că în uzină, deși în același loc de muncă, tinerii sînt împărțiți în diferite echipe și chiar în schimburi diferite, observăm că din complexul de interrelații formate în școală au mai rămas doar cîteva, ici și colo.

Ce s-a întîmplat cu liderii din școală, cu premianții și cu ceilalți care întruneau cel mai mare număr de opțiuni, pe baza autorității pregătirii la învățătură și a rezultatelor anuale finale? Se mențin ei în noua ierarhie de valori pe care o statornicesc munca și disciplina în uzină — iar, mai apoi, și în viața socială — pe baza rezultatelor profesionale și aprecierii pe care le-o conferă opinia colectivului de muncă?

Este o chestiune pe care ne propunem să o observăm în etapele următoare ale studiului nostru. Ceea ce am reținut din datele preliminare este că, în primele luni de muncă, întrebarea cea mai frecventă între foștii colegi de școală era „cît ai încasat la chenzină"?, ca expresie indirectă a întrebării „spune-mi cum ai muncit și cum ai fost apreciat?".

Structura după postul de lucru ne arată următoarea repartizare:

— posturi individuale	20	22,73%
— posturi în echipă	68	77,27%

Pentru a urmări randamentul în producție a fost examinat grupul de 20 de muncitori-elevi repartizați pe posturi individuale de lucru. La aceștia, situația realizării normelor s-a prezentat astfel:

Luna I după încadrarea în muncă:

— sub 50% din normă	10	50%
— între 50% și 100%	8	40%
— peste 100%	2	10%

Luna a III-a după încadrarea în muncă:

— sub 50% din normă	5	25%
— între 50% și 100%	7	35%
— peste 100%	8	40%

* Asigurarea bazei materiale pentru recreația la domiciliu este un fenomen curent în societățile dezvoltate, făcînd parte din tendința de autoinstruire și autoeducare (vezi creșterea numărului și volumului de cărți din bibliotecile personale, creșterea numărului orelor de vizionare a televizorului, apariția unui important tiraj editorial de lucrări de studiu „fără profesor" etc.). La tinerii din eșantionul nostru, în această tendință generală de culturalizare la domiciliu precumpănește (uneori este exclusiv) caracterul recreativ-distractiv„ în timp ce instruirea, educarea și îmbogățirea de cunoștințe etc. au o pondere mai restrînsă.

Interpretarea rezultatelor după o lună sau după trei luni de la încadrarea în producţie arată un grad scăzut de adaptabilitate la unii dintre tinerii muncitori (de la 10 la 40% pentru cei care îşi depăşesc normele) şi faptul că integrarea lor (25% se menţin sub normă) configurează un proces dificil şi lent. Imaginea poate fi întregită şi de faptul că deşi aproape toţi ceilalţi tineri muncitori (de la posturile de lucru în echipă) au obţinut rezultate bune în producţie şi aprecieri, în general, pozitive de la muncitorii mai vîrstnici, totuşi — pe întregul eşantion — în 18 luni de la încadrare, au fost înregistrate nouă sancţiuni cu mustrare, patru plîngeri la consiliul de judecată şi patru desfaceri de contract de muncă [5].

Situaţia examinată pînă acum ne dă posibilitatea să constatăm că:

a) procesul de integrare a unei bune părţi din cei 88 de tineri muncitori a fost dificil şi lent, pe de o parte, datorită condiţiilor interne ale eşantionului (serie relativ slabă la învăţătură şi cu manifestări de indisciplină), iar pe de altă parte, situaţiei în faţa căreia s-au găsit din punct de vedere psiho-social — de a rupe interrelaţiile consolidate în şcoală şi a forma altele, bazate pe alte criterii de valoare, etico-profesionale;

b) cerinţele generale mari de educaţie cerute de procesul trecerii de la statutul de *adolescent-elev* la cel de *adult-muncitor* au fost şi mai mult stimulate în cadrul eşantionului de un accentuat proces de urbanizare şi de independenţă economică.

Examinarea în continuare a situaţiei, la locul de muncă, a arătat că procesul dificil şi lent de integrare profesională a unora dintre tinerii muncitori din eşantionul cercetat se datorează, însă, şi altor cauze.

Astfel, la întrebarea: Vă ajută maiştrii sau şefii de echipă în buna desfăşurare a muncii voastre? tinerii au dat următoarele răspunsuri:

— permanent	15	17,06%
— uneori	23	26,14%
— cînd le cer sprijinul	36	40,89%
— de loc	4	4,55%
— n-au răspuns	10	11,36%

La întrebarea: Consideraţi că maiştrii şi şefii de echipă preţuiesc faptul că aveţi calificare obţinută în şcoala profesională? doar jumătate au răspuns afirmativ.

Întrebaţi: Pot fi consideraţi absolvenţii şcolii profesionale, seria 1966, drept muncitori formaţi? cei 15 maiştri chestionaţi au dat următoarele răspunsuri:

— 2 maiştri (13,33%) au răspuns: toţi tinerii;
— 8 maiştri (55,33%) au răspuns: majoritatea tinerilor;
— 1 maistru (6,67%) a răspuns: puţini dintre ei;
— 4 maiştri (26,67%) au răspuns: nici unul nu e muncitor.

Corelînd cele trei categorii de răspunsuri se poate observa, pe de o parte, că asistenţa maiştrilor care lucrează cu tinerii din eşantion se exercită îndeosebi „la cererea tinerilor", iar, pe de altă parte, că unii din maiştri nu acordă preţuirea cuvenită calificării obţinute în şcoala profesională, motivînd că „tinerii absolvenţi ştiu carte, dar pînă să înveţe meserie, mai au încă de ajuns".

O discuţie cu unul dintre tinerii muncitori (care fiind apreciat de şeful de echipă ca slab pregătit profesional şi pentru că întîrziase în repetate rînduri de la lucru, a fost sancţionat prin scoaterea sa din formaţia de lucru de lăcătuşi-montori şi trecut la secţia debitare-materiale) ne-a relevat un alt aspect al integrării profesionale: semnificaţia şi importanţa pentru tinerii muncitori a rolului social al profesiei. Tînărul la care ne-am referit a înţeles în felul următor mutarea sa disciplinară dintr-o formaţie în alta: cînd am venit aici, eram necăjit doar pentru că m-au trecut ca pedeapsă; încolo, n-am de ce să mă plîng. Mi-a trecut repede supărarea şi nu mai m-aş întoarce la echipă. Mai întîi, am scăpat de şeful de echipă, care e cicălitor; pe urmă, acolo abia scoteam 600—800 de lei, pe cînd aici nu plec în nici o lună cu mai puţin de 1300 lei Cercetînd statele de salarii ale colegilor săi tineri, din vechea formaţie de lucru, am constatat că aceştia realizează venituri mai mari, însă tînărul sancţionat nu reuşea să obţină decît venituri mici, fapt ce, împreună cu „şeful de echipă cicălitor", îi produceau insatisfacţii în muncă.

---

[5] Aceste date ne-au folosit şi pentru examinarea unor aspecte privind formaţia psiho-pedagogică a maiştrilor, şefilor de echipă şi a activului sindicatelor (vezi revista „Clubul" nr. 3, martie, 1968, p. 27-29).

E adevărat că acest caz este unic în cadrul eşantionului, însă am remarcat (cu excepţia tinerilor muncitori de la turnătorie, a unor sculeri şi rectificatori, precum şi a celor de la atelierul de prototipuri) o insuficientă cunoaştere a rolului social al profesiunii şi ca urmare, un ataşament în formare faţă de locul de muncă (microgrup), ataşamentul fiind canalizat îndeosebi spre „uzină" (mîndria de a lucra la uzina metalurgică „Unirea").

Şi aici este cazul să amintim că pedagogia integrării profesionale are un larg cîmp de cercetare şi de activitate practică, mai ales în legătură cu cultivarea sentimentului de mîndrie faţă de profesie şi de înţelegere profundă a necesităţii şi utilităţii sociale a fiecăreia.

La scăderea interesului faţă de rolul social al profesiunii se mai adaugă încă un element, pe care l-au relevat cîţiva dintre tinerii muncitori din eşantion. Ei s-au referit la faptul că — deşi au studiat trei ani în şcoala profesională — au impresia că nu pot lucra cu aceeaşi îndemînare pe care au deprins-o în aceeaşi meserie alţi muncitori, mai vîrstnici, cu toate că aceştia nu au învăţat trei ani, ci doar şase luni, la un curs de calificare[6]. Sentimentul acesta al neutilităţii anilor de şcoală pentru o meserie pe care alţii au învăţat-o în cîteva luni scade ataşamentul faţă de profesie şi nu poate în nici un caz să sporească înţelegerea rolului social al profesiei. În prezent, o dată cu trecerea, în ţara noastră, la învăţămîntul de 10 ani de cultură generală, urmat de cursuri cu durată mult mai scurtă („timpul optimal" la care ne-am referit mai înainte), corespunzătoare fiecărei profesiuni, starea întîlnită la cîţiva dintre tinerii din eşantion nu va mai avea condiţii să se poată ivi.

*

Pedagogia integrării profesionale cere aşadar fundamentarea unor principii şi criterii ştiinţifice care să călăuzească întreaga perioadă de formare profesională a cadrelor în direcţia pregătirii, indiferent de profesiune, a specialistului în profesia respectivă şi care să ducă la înzestrarea acestuia cu cunoştinţe, capacităţi, deprinderi şi obişnuinţe corespunzătoare, dîndu-i posibilitatea ca încă de la intrarea în producţie să realizeze normele şi îndatoririle de serviciu, să obţină şi satisfacţii de pe urma rezultatelor muncii sale.

Este necesar ca pedagogia integrării profesionale să fundamenteze pentru toate formele de pregătire profesională a cadrelor (şi nu numai a celor industriale) unele principii care să călăuzească activitatea de pregătire profesională orientată nu numai spre perioada restrînsă de încadrare în muncă, ci spre acomodarea cît mai rapidă şi mai perfectă la transformările ce se produc în procesul muncii pentru fiecare profesie şi pentru fiecare domeniu de activitate, precum şi spre dezvoltarea capacităţii acestor cadre de a se situa ele însele pe poziţia de a participa la transformarea, perfecţionarea şi inovarea profesiei, a activităţii, a domeniului în care muncesc.

Prin consecinţele sale practice incalculabile pentru economia naţională şi pentru toate celelalte domenii de activitate, precum şi prin aspectele ştiinţifice fundamental-aplicative pe care le poate releva, pedagogia integrării profesionale se poate constitui ca un deosebit de însemnat şi valoros domeniu — parte integrantă a pedagogiei adultului şi, prin aceasta, a pedagogiei sociale — domeniu care să abordeze integrarea profesională ca *un vast proces educaţional îndreptat spre: sprijinirea practică a selecţionării şi orientării cadrelor (la încadrarea lor) la locurile de muncă, constituirea şi organizarea activităţii colectivelor de muncă (în interiorul acestora şi în relaţiile lor cu alte colective), valorificarea deplină a capacităţilor şi energiei individuale la locul de muncă, în acelaşi timp cu modelarea comportamentului grupului de muncă (creşterea rolului normativ al opiniei colective), sporirea participării şi a valorii etice a motivaţiei în realizarea îndatoririlor profesionale şi în responsabilitate socială.*

Prin metodologia sa, pedagogia integrării profesionale cuprinde o arie largă de cercetare fundamentală, de sinteză şi precizări teoretice privitoare la *definirea conceptului de adult prin momentul asumării de către adolescent a răspunderilor profesional-sociale, la rolul educaţiei în raporturile „individ-societate"* sub aspectul particular „muncitor (om care munceşte indiferent de domeniul de activitate)-colectiv de muncă",

[6] O cercetare într-o uzină americană aparţinînd concernului Ford a arătat că 85% din totalul muncitorilor, datorită simplificării prin automatizare şi mecanizare a proceselor de producţie (ceea ce face ca 70% din totalul muncitorilor să efectueze operaţii parcelare repetabile) învaţă meseria în mai puţin de două săptămîni (43% într-o singură zi, 36% în cel mult o săptămînă, iar 6% în două săptămîni).

precum şi privitor la locul pe care-l ocupă integrarea (şi reintegrarea ca aspect particular al integrării) în educaţia permanentă. De asemenea, datorită orientării sale metodologice, pedagogia integrării profesionale participă în mod concret [7] — cu valori utile practice estimabile cel puţin cu aproximaţie — *la desfăşurarea în bune condiţii a încadrării în muncă a cadrelor calificate, care să lucreze în cel mai scurt timp (optimal : din prima zi de lucru!) „la întreaga capacitate proiectată" — adică la nivelul eforturilor pe care societatea le investeşte în pregătirea profesională a tineretului.*

Pedagogia orientării profesionale foloseşte — ca şi întreaga sa disciplină — metode şi instrumente de cercetare multidisciplinară, concluziile sale fiind rezultat al studiului (eventual experimentării), coroborării şi interpretării unui volum de date puse la îndemînă de psihologie, de sociologie, de economie, de tehnică, de toate disciplinele ştiinţifice care pot dezvălui complexitatea de fenomene profesional-sociale pe fondul cărora se desfăşoară procesele educaţionale.

[7] Datorită studiului şi elaborării unei metode de învăţare programată într-o industrie de ambalaj, cercetătorul american W. L. Base jr. a scăzut numărul de ore de învăţare de la 40 la 26, realizînd o reducere a cheltuielilor necesitate de acest curs, după vechiul sistem, cu 20 000 de dolari. La un alt curs, pentru 40 de ajustori de linii telefonice, prin aplicarea învăţămîntului programat s-au redus cheltuielile de la 133 000 la 82 000 dolari.

Pregătirea tineretului pentru viața de familie

— Instrumente de cercetare —

LEON ȚOPA
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Cercetarea pregătirii tineretului pentru viața de familie pleacă de la teza că acest proces educațional nu poate fi realizat deductiv și secundar din formarea unei personalități multilaterale și nici numai pe calea instrucției cetățenești sau fizice și sanitare. Sintonia dintre viața cetățenească și cea familială nu se realizează de la sine, în mod automat, sau pe căi deduse.

Eficiența educativă, sarcinile social-morale ale familiei românești, cunosc tradiții care se cer continuate și îmbogățite. Documentele de partid relevă tradițiile naționale ale vieții de familie, rolul important al femeii mame și al femeii luptătoare pentru progres.

Desăvîrșirea construcției socialiste reclamă o continuă cercetare a vieții colectivelor mari și mici, ca și a nucleului social fundamental — familia. „Orînduirea noastră socialistă acordă o atenție deosebită familiei, consolidării și întăririi ei continue, creșterii și educării copiilor. Asigurarea egalității depline în drepturi a femeii cu bărbatul — una din marile înfăptuiri ale socialismului —, cultivarea în societate a principiilor eticii comuniste, întemeierea căsniciei pe comunitate de idealuri și respect reciproc sînt premise importante ale trăiniciei familiei, ale unei înalte ținute morale în viața familială" [1]. O dată cu măsurile luate și în curs de înfăptuire privind apărarea integrității familiei, sporirea responsabilității față de cămin și față de creșterea copiilor, sarcini importante revin educației școlare și extrașcolare în direcția dezvoltării conștiinței socialiste și totodată sub aspectul pregătirii tineretului pentru viața de familie. Problema garanției unei familii care își cunoaște funcțiile, obligațiile sociale, răspunderile morale, se conturează încă din perioada prematrimonială. Pregătirea începe cu o serie de cunoștințe și deprinderi, încă din primii ani de viață.

Îndrumarea perseverentă și multilaterală a opțiunilor responsabile la tinerii de azi, părinții de mîine, este firul conducător al pregătirii tineretului pentru viața de familie.

Procesul de maturizare și instruire a viitorilor întemeietori de familii cunoaște căi diferite: spontane și organizate. De asemenea, mijloacele educative în această pregătire pot fi specializate, dar pot avea și un caracter relativ difuz, căci pregătirea se desfășoară în familie și în școală, în U.T.C. și în Organizația de Pionieri, în viața colectivităților comunale, ca și în cea a unor instituții medicale, sportive, comunale sau și în incinta unităților de producție. Totuși, pregătirea tineretului pentru viața de familie își are principalele surse și confruntări în însăși viața familiei, atît a celei de origine, cît și a familiei noi. Or, viața de familie se caracterizează prin relații sociale și interpersonale deosebit de sensibile și fine, datorită caracterului lor intim. Familia

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste, Cuvîntare la Conferința Națională a Femeilor*, Editura politică, 1968, vol. I, p. 505.

este temelia unor relații prin excelență „vitale", hotărîtoare pentru reproducerea speciei umane, pentru continuitatea social-culturală a generațiilor, cît și pentru profilul etic al omului. În cuprinsul aceleiași familii — și aceasta e specific familiei contemporane — conviețuiesc persoane cu roluri sociale deosebite sub aspect profesional, social și cultural. Familia se înscrie într-un mod propriu în aria etică a atitudinilor nemijlocite, „nude" și obligatorii, iar investigarea acestora trezește de cele mai multe ori susceptibilități și ridică probleme mai greu de învins decît în cercetarea altor microcolective.

Responsabilitatea pregătirii tineretului pentru viața de familie este mai ales de ordin educațional. Cercetarea modalității acesteia solicită o anumită experiență social-umană, spirit de observație și capacitate de a exprima științific nuanțe și individualizări ca realități social-educaționale.

★

Cercetări sociologice cuprinzătoare, pedagogice sau interdisciplinare, privind familia și pregătirea tineretului pentru viața de familie s-au desfășurat în ultimele decenii în S.U.A., Japonia, U.R.S.S., Franța și în alte țări.

Cercetările academicianului A. G. Harcev de la Leningrad despre familia sovietică au adus o serie de elemente interesante în dezbaterea teoretică asupra familiei contemporane[2]. În 1968, s-a ținut la Londra o conferință internațională cu tema pregătirii tineretului pentru viața de familie.

Preocupările teoretice-pedagogice pentru viața de familie la noi sînt destul de vechi[3], iar cercetările de teren din România în domeniul sociologiei familiei se consideră drept cercetări de frunte în literatura de specialitate, ele fiind parte integrantă în creația științifică a școlii monografice din București. Ne referim la cercetările efectuate între 1927—1943 în cadrul școlii sociologice întemeiate și conduse de Dimitrie Gusti[4].

Cercetarea familiei a fost continuată și după 1948, sub aspectul prevederilor și asistenței sociale în viața familiei[5], ca și sub aspectul laturii bugetelor de venituri și cheltuieli[6].

Institutul de științe pedagogice a înscris în planul de activitate pe anii 1968-1969 cercetarea *Pregătirea tineretului pentru viața de familie*, cu scopul de a contribui la cunoașterea și conducerea procesului de maturizare a tinerelor generații în vederea integrării lor active în viața de familie și a dezvoltării familiei, nucleu primordial în viața socială națională. Investigațiile sînt în curs de desfășurare în mai multe unități ale învățămîntului de toate gradele, în familii urbane și rurale, în instituții ale culturii de masă, cu participarea unor cercetători și de la alte institute de cercetări: filozofi, sociologi, psihologi, medici igieniști, biologi, juriști etc.

Ne propunem ca investigația familiei să cuprindă aproximativ 600 capi de familie, potrivit criteriului așezării școlilor în mediul urban muncitoresc (București — cartierul Grivița Roșie, Galați — Țiglina); funcționăresc intelectual (Sectorul VIII București — aria școlii nr. 152); rural (comunele Brănești, Vidra, jud. Ilfov și altele).

---

[2] Vezi *Les problèmes de la famille et leur étude en U.R.S.S.*, în „Revue Internationale des Sciences Sociales", UNESCO (3), 1962.

De asemenea, Jean Cuisenier et Catherine Raquin, *De quelques transformations dans le système familial russe*, în „Revue française de sociologie", VIII, 1967, nr. 4.

[3] Iosif I. Gabrea, *Educația familială în România*, București, 1930.

[4] Printre altele, citățm: H. H. Stahl și Xenia Costa-Foru, *Caracterul devălmaș al familiei*, în Arhiva pentru știință și reformă socială, An X, București, 1932.

Xenia Costa-Foru, *Cercetarea monografică a familiei.*

— *Contribuție metodologică*, Biblioteca de sociologie, etică și politică condusă de D. Gusti, București, 1945.

[5] H. H. Stahl și Ioan Matei, *Manual de prevederi și asistență socială*, vol. I-II, Ed. medicală, București, 1962, mai ales vol. I, partea I.

[6] Cercetări permanente de uz intern ale Direcției centrale de statistică.

O reluare a cercetărilor în satele Nerej și Runcu, în care s-au efectuat cercetări acum 35—40 de ani, ar putea să aducă unele elemente comparative cu cercetările anterioare, ceea ce va constitui o preocupare de perspectivă în activitatea de investigare și în domeniul educației familiale.

Dezbaterea pe care o vor permite instrumentele de investigație ne va ajuta să elucidăm problema ponderii educației familiale în formarea tineretului, în special cu privire la viața de familie. Imaginea pe care și-o formează tineretul în familia sa despre relațiile soț-soție, părinți-copii, despre relațiile dintre copii, este desigur o imagine complexă și schimbătoare, în funcție de virtualitățile educative ale familiei.

Orientată precumpănitor pe latura educației, cercetarea ține seama de aspectele pozitive ale investigațiilor de teren efectuate de școala sociologică de la București. O caracteristică a acestora este aplicarea combinată a tehnicilor de cercetare: observația directă, ancheta socială pe bază de chestionare elaborate astfel încît să poată fi prelucrate statistic, convorbirea liberă, convorbirea pe teme date, biografia subiecților și istoria unității sociale, în cazul nostru a familiei. Considerăm că tehnicile principale folosite de școala monografică de la București sînt adecvate cercetării familiei, tocmai datorită caracterului lor complex și a posibilităților de alternare în aplicarea lor, potrivit cerințelor metodice concrete.

Modalitatea unei asemenea cercetări nu poate fi decît interdisciplinară deși finalitatea urmărită este în primul rînd pedagogică. În paginile ce urmează vom analiza unele momente ale metodicii aplicate, mai ales în ceea ce privește elaborarea instrumentelor de cercetare concretă a tineretului școlar și a familiei acestuia.

Din capul locului, vom observa că cercetarea inițiată de Institutul de științe pedagogice este orientată spre investigarea tendințelor obiective cu caracter social larg, pozitiv, în viața familiei din țara noastră și nu spre o cercetare cazuistică cu scopul de a depista dereglările sau unele abateri de la ceea ce este tipic, general și relevant. Totodată, comparația între ceea ce e legic și ceea ce constituie o abatere desigur va fi necesară, pentru a evidenția evoluția familiei actuale.

Un instrument principal precizat de noi îl oferă *Chestionarul-îndrumător pentru cunoașterea aspectelor educației în familie*. Structura sa este constituită din mai multe „piese" și anume întrebări cu răspunsuri codificate; tabele (membrii familiei; bugetul de timp al familiei; orarul familial — prezențe domestice simultane —; activitățile comune; tabelul comparativ între ruta profesională a bunicilor și părinților cu opțiunile profesionale ale tinerilor, întrebări cu răspunsuri libere, necodificate și în sfîrșit indicații pentru convorbiri pe o temă dată, al căror text va fi scris sau înregistrat pe bandă și anexat la chestionar. Tabelele vor trebui să fie prelucrate fiecare în parte, principalii indicatori urmînd a se corela cu răspunsurile codificate. Răspunsurile libere, ca și textele convorbirilor, vor fi „supuse" unor prelucrări literare, servind ca texte ilustrative, de nuanțare și individualizare.

Sub aspectul conținutului, dezbaterea se centrează asupra următoarelor probleme:

— Date fiind condițiile materiale ale familiei, bugetul de timp în general și timpul liber de care dispun membrii familiei — adulți și copiii — cunoscînd prezențele domestice reale și activitățile comune ale membrilor familiei, se pune întrebarea: cum se desfășoară acestea sub aspect educațional și cu ce eficiență?

— Care este specificul relațiilor social-morale ale familiei cercetate? Dezbaterea acestora între membrii familiei ne introduce în fondul valențelor educative ale familiei și va oferi elemente veridice pentru analiza procesului de formare a imaginii despre viața de familie în conștiința tinerei generații.

Analiza relațiilor social-morale privește relațiile dintre părți ca soți și apoi ca educatori ai copiilor, relațiile dintre părinți și copii și cele dintre copii. Este necesar să se înregistreze cîteva răspunsuri referitoare la regimul de viață al familiei și la natura stărilor conflictuale. Desigur că dificultățile ivite în surprinderea adevărului sînt uneori mari, ca și cele ivite în observarea unor fapte, dacă voim să nu facem doar înregistrări de opinii morale susceptibile, care să se prezinte sub formă de pledoarii, apărări sau acuze la adresa celuilalt, ci observații asupra realității obiective, social-concrete, a vieții familiale.

Cercetătorul trebuie să inspire încredere interlocutorului anchetat. Această posibilitate este deschisă în cazul de față, avînd în vedere că ancheta se va desfășura în principal la familii care au copii în școli, deci se va pleca de la relația școală-familie, ca un proces care interesează deopotrivă pe părinți și pe educatorii-cercetători. O lămurire și un apel direct, arătînd exact scopul cercetării, vor fi obligatorii la trecerea fiecărui prag de locuință. Discuția va deveni și mai instructivă după prima sau chiar

după a doua și a treia vizită. Din cercetările de probă efectuate în luna mai 1968 la București (Grivița Roșie) am rămas cu impresia că părinții discută cu deosebită atenție problemele abordate și că sînt foarte interesați pentru asemenea dezbateri.

★

Problemele educației familiale pot fi abordate sub mai multe aspecte. În orice caz, ele nu pot fi limitate numai la acțiunile educative intenționale. Este cunoscut că maturizarea tinerei generații se desfășoară în profunzime și eficient prin *crearea unor situații educogene*, prin respectarea condițiilor de viață ale copiilor și tinerilor, asigurînd fericirea lor, „autonomia" copilăriei și a tinereții lor etc. Nu totdeauna cerințele educative familiale directe, „predate" în formule axiomatice, duc la realizarea idealurilor și a scopurilor educative propuse.

În ceea ce privește pregătirea tineretului pentru viața de familie, se petrece, după cum se știe, un proces corelat: pe măsură ce scade rolul educativ al familiei asupra tinerilor în perioada ultimă a statutului lor de tineri (18—20 ani, la tineretul studios între 22—24 ani), în aceeași măsură tinerii devin nemijlocit preocupați de întemeierea propriei lor familii. Aspectele concrete ale acestei perioade sînt de cea mai mare importanță în studiul problemei abordate.

Chestionarul întocmit de noi pune următoarele întrebări la capitolul *Educația în familie: Poate tata (mama) să exprime scopul (idealul) educației în familie? Dacă da, cum este formulat?* Răspunsurile posibile se vor așeza pe o curbă. S-ar putea să le distribuim pe tipuri de răspunsuri ca acestea: „ne străduim să pregătim pe copii pentru școală și să sprijinim școala"; „căutăm să asigurăm condiții de viață superioare celora în care am trăit noi" (răspuns de tipul: „Să trăiască mai bine ca noi"); „vrem să învețe o meserie"; „să fie om" (vizează educația social-morală). Este cert că vor apare și alte categorii de răspunsuri, care s-ar putea să fie tot atît de semnificative ca și cele mai sus exemplificate. Alte întrebări vizează existența unui plan al educației în funcție de scopul propus, obiective apropiate și depărtate etc.

Răspunsurile primite (cercetare pilot) de la 100 de elevi din clasele a XI-a de la Liceul „I. Neculce" din București la întrebarea: *Ce vă place mai mult în viața familiei voastre?* pot fi cuprinse în următoarele categorii, după ponderea lor:

1) Elevii consideră ca deosebit de plăcute acele momente ale vieții familiei lor în care sînt consultați și participă la discuții, sînt sărbătoriți sau li se dă un rol în viața familiei. De exemplu D.G. — cl. a XI-a B: „Cînd ne strîngem cu toții să discutăm anumite probleme legate de viața familială. La aceste discuții mi se cere și mie părerea, ceea ce îmi dă o anumită încredere în mine".

2) Armonia între părinți: B.V. — cl. a XI-a C: „Admir înțelegerea dintre membrii familiei mele. Îmi place atunci cînd toată familia face călătorii, excursii etc.". B.E. cl. a XI-a B: „Înțelegerea dintre toți membrii ei și dragostea care o avem unii față de alții (o spun fără nici o exagerare)". N.V. — cl. a XI-a A: „Împăcările după micile conflicte din familie; aceste împăcări cred că unesc cel mai mult". R.T.N. — cl. a XI-a D.: „Serile plăcute în care bunica ascultă, mama citește. Admir mult legătura indisolubilă între mama și bunica. Duminicile, cînd mă întîlnesc cu tata".

3) Petrecerea timpului liber în excursii, la televizor, ieșiri comune la teatru.

4) Satisfacțiile părinților: B.N. — cl. a XI-a B: „Momentul în care mama este fericită, este satisfăcută de mine și mai ales de rezultatele obținute de mine. În rest nimic".

5) Dar nu lipsesc și răspunsuri ca acestea: *În familia mea propriu-zis nu-mi place nimic din cauza atmosferei încărcate ce domnește întotdeauna. Dacă n-ar fi mama, nu știu ce aș face"* (N.V. — cl. a XI-a D.).

Elevilor li s-a atras atenția să se refere în răspunsurile lor la situații din anul în curs, la împrejurările actuale ale familiei. Asemenea întrebări și chestionare, precedate sau urmate de convorbiri individuale, acolo unde din răspunsuri se pot bănui probleme interesante, semnificative, pot contribui la elucidarea aspectelor integrării în familie și ale pregătirii tineretului pentru viața de familie.

Din setul de instrumente ale investigației fac parte și chestionarele destinate învățătorilor (cl. I—IV), diriginților de la clasele V—VIII și de la clasele IX—XII. Cel pentru învățători a fost încercat la școlile de bază ale Institutului (Școala generală nr. 152 și Liceul „I. Neculce" din București).

Chestionarele respective își propun să aducă informații și să sprijine dezbaterea unor probleme ca aceea a posibilităților și limitelor cuprinderii și cunoașterii eficiente

de către cadrele didactice a vieții de familie. Aci se pune întrebarea cum este posibil să se treacă de la relația dintre școală și familie de tipul „operativ" (Cum ajută familia ca tineretul să termine cu bine școala și cum ajută școala familia, ca elevul să învețe carte și să-și însușească o profesie) la tipul relației în care școala și familia contribuie convergent la educația tineretului pentru viață, *conducînd împreună procesul de maturizare biologică, psihică și socială a tinerei generații*. Marea solicitare informațională, restructurarea principiilor și metodelor de învățare, rolul mijloacelor de comunicare în mase (mass-media) nu trebuie să se decaleze de latura social-educativă a dezvoltării tineretului. Iar această latură, în principal, nu poate și nu trebuie să se realizeze fără a se ține seama de specificul vieții de familie, de rolul educației familiale în fiecare perioadă a vieții tînărului și, în perspectivă, a viitorului întemeietor de familie. Mediul educațional familial a fost și a rămas, ca durată și ca putere de formare prin *exemple și prin trăiri afective*, mediul unei profunde influențe asupra atitudinilor morale, interpersonale, asupra conduitei în societate, asupra ritmului dezvoltării biologice și emoționale, asupra posibilităților dezvoltării multilaterale a copilului.

Acest capitol al cercetării urmărește să contribuie la elucidarea unor întrebări ca: pînă la ce grad pot cadrele școlare să cuprindă analiza sociologică și pedagogică a educației familiale și să o folosească în activitatea lor de diriginți și educatori? În ce măsură — și aceasta este deosebit de important — acționează școala asupra mediului educativ familial și cum se operează corectările, restructurările, necesare în educația unor copii loviți de carențele vieții social-educative a unor familii?

Chestionarul pentru învățători are trei capitole: situația familială a elevilor prezentată de învățător; aprecieri asupra programei de limba română (la clasa respectivă) în ceea ce privește formularea temei „familia", lecturile din manuale pe această temă, lecturile extrașcolare; și, în sfîrșit, un capitol despre metodologia muncii cu părinții. Se cer răspunsuri și sugestii în ceea ce privește tematica unor cercetări necesare pe tărîmul relațiilor dintre școală și familie.

O serie de probleme caracteristice pubertății și legate de educația sexuală, de pregătirea generală pentru viață a tinerilor sînt incluse și vor fi dezbătute cu ajutorul chestionarelor pentru diriginții claselor V—XII. Colaborări ale profesorilor — diriginți, ale profesorilor de română, de istorie, de biologie și de alte specialități vor completa cercetările prin analiza modului în care pregătirea tineretului pentru viața de familie se poate realiza în predarea materiilor de învățămînt. Unele din aceste cercetări vor putea contribui la îmbunătățirea programelor școlare. Stăruim ca lucrările profesorilor să se bazeze pe analiza minuțioasă a programei materiilor și de dirigenție, însă ele vor trebui să fie și rezultatul *unor lecții experimentale* și al *unui plan de experiențe educative* și *metodice* care vor fi aplicate din primele două trimestre ale anului școlar 1968/1969.

Faza în care se află instrumentele de cercetare nu poate fi considerată încheiată. Unele reveniri asupra construcției acestora vor trebui să se facă pînă la faza aplicării lor propriu-zise.

*

Mutațiile importante care se petrec azi în structura și dinamica familiei românești se datoresc marii mobilități sociale (urbanizarea, mobilitatea profesională, cultural-școlară). Asistăm la dezvoltarea unei familii conjugale suple, pe două generații, mobile, mai ușor de administrat și de condus, dar în același timp se făurește o familie cu o viață mai intimă, cu sarcini și funcții sociale specializate și de o importanță socială din ce în ce mai mare. Pe măsură ce s-au specializat funcțiile familiei (consumul economic și cultural multilateral, pregătirea și integrarea socială a copilului) și au devenit funcțiuni principale, în aceeași măsură și statul a trebuit să desfășoare o politică socială corespunzătoare.

Cercetarea noastră colectivă își propune să aducă contribuții, verificări și confruntări concrete față de numeroasele teorii sociologice, pedagogice, filozofice despre familia contemporană, în special despre cea din țările socialiste.

Ne aflăm în perioada în care familia își consolidează experiența proprie, relativ autonomă, legată de exigențele societății și orientată spre satisfacerea lor. Acest lucru se desăvîrșește prin respectarea specificului ei inderogabil, netransmisibil, ceea ce reclamă o cunoaștere, evidențiere și dezvoltare a funcțiilor educative ale familiei, în condițiile obiectiv-superioare ale societății socialiste românești.

Locul universității populare în educația postșcolară

PAUL KIRMAIR
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Învățământul organizat pentru adulți, ca latură esențială a întregului proces de educație a adulților, s-a profilat și a evoluat permanent, îndeplinind importante funcții sociale încă din secolul trecut, o dată cu dezvoltarea marii industrii.

Conferința mondială, din 1965, a prilejuit o largă confruntare de idei și opinii în această problemă. Extensiunea universitară de tip anglo-saxon, pe de o parte, universitățile populare de tip german și scandinav, pe de altă parte, sînt cele două direcții care au polarizat discuțiile și care au conturat diferențele de structură ale învățământului pentru adulți [1].

Educația adulților în general, învățământul pentru adulți în special, se caracterizează însă prin concepții și organizări superioare și de largă perspectivă în țările în care prefacerile social-economice au avut drept scop ridicarea pe o treaptă superioară a factorului conștient. Este ceea ce constată, printre altele, și un raport prezentat la Congresul internațional de educație populară din Belgia, în 1958, care preciza că educația adulților „îmbracă un caracter special în țările în care transformările interne sînt cele mai profunde" [2].

Necesitățile determinate de evoluția contemporană a societății românești — societate dinamică pe toate planurile — au avut ca urmare, paralel cu dezvoltarea școlii de diferite grade, o multiplicare a formelor de educație a adulților, bazată pe concepția că nivelul de cultură al poporului constituie o condiție a progresului general. „Este cunoscut că făurirea societății comuniste — arăta secretarul general al C.C. al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu — este legată indisolubil de ridicarea nivelului de cultură al întregului popor, că aceasta este o cerință obiectivă a construcției noii orînduiri sociale. Noi, care acționăm în mod conștient în direcția făuririi societății comuniste, cunoaștem că dezvoltarea bazei materiale este hotărîtoare; dar, fără o dezvoltare a științei, a gîndirii tehnice, a nivelului general de cultură al poporului nu vom putea asigura nici progresul bazei materiale a societății, pentru că aceste două laturi ale activității noastre sînt strîns legate, se condiționează reciproc" [3].

În acest context, asistăm și la o diversificare a învățământului pentru adulți, care a cuprins practic, într-un fel sau altul, categorii largi ale populației mature. Învățământul seral și fără frecvență pentru cei care n-au avut posibilitatea la vîrsta

---

[1] Walter Berger, *Rolul universităților în pregătirea permanentă a adulților*, în „Informations universitaires et professionnelles internationales" nr. 31-32/1967, p. 39-46.

[2] M. David, *L'éducation des adultes en Yougoslavie*, UNESCO, 1961, p. 29.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 22-25 aprilie 1968*, Ed. politică, București, 1968, p. 19-20.

școlară să-și completeze studiile, cursurile de calificare și de ridicare a calificării din întreprinderi, învățământul agrozootehnic de 3 ani pentru țăranii cooperatori, cursurile postuniversitare — sînt elemente care ne înfățișează complexitatea de nivel și de ordin structural a învățământului de stat pentru adulți în România.

O componentă importantă a acestui învățămînt o reprezintă universitățile populare și muncitorești *.

Primele universități au apărut în țara noastră la începutul secolului XX, iar într-o organizare apropiată de cea actuală în 1955. În prezent, numărul total al universităților se ridică la 135 dintre care 52 populare și 83 muncitorești **. La început, ele au funcționat sub forma unor cicluri de expuneri cuprinzînd teme disparate din cele mai diverse domenii ale științei și culturii. Ulterior, au căpătat un caracter mai sistematic, activitatea lor constituindu-se pe o concepție pedagogică mai precisă. Programele de învățămînt au avut ca bază aceleași principii metodologice asemănătoare celor din învățămîntul de stat, păstrînd unele note caracteristice.

Amploarea pe care au luat-o universitățile muncitorești, îndeosebi cele din București, a pregătit în bună măsură climatul pentru apariția unei Universități populare pe întreaga Capitală, care — beneficiind de condiții materiale favorabile — a răspuns prin scopul, profilul și metodele activității ei, necesităților spirituale ale diferitelor categorii ale populației. Așa a luat ființă, în 1962, Universitatea populară din București.

Universitatea populară din București reprezintă o instituție cu atribuții multiple, care pot fi grupate în: organizarea cursurilor propriu-zise cu cea mai mare pondere în ansamblul activității sale, inițierea unor mari manifestări științifice ocazionale în Capitală și organizarea schimbului de conferențiari între orașele țării. Activitatea Universității populare este coordonată de Consiliul științific, constituit din personalități ale vieții noastre cultural-științifice și artistice, ca de altfel și de corpul de conferențiari ***. Privitor la evoluția numărului de cursuri și a cursanților, dacă la înființarea Universității (1962—1963) existau 12 cursuri și 4 000 cursanți, în anul 1967—1968 au existat 28 de cursuri și cicluri de expuneri, frecventate de circa 9 000 cursanți.

În decursul celor șase ani de existență, Universitatea populară din București a avut în afara preocupărilor sale și problemele metodologiei procesului de învățămînt, un accent deosebit fiind pus pe folosirea intensă și adecvată a ilustrațiilor din diferite genuri ale științei și culturii, cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale (film, proiecții de diapozitive și diafilme, imprimări pe bandă de magnetofon, excursii documentar-științifice, aplicații practice etc.)

Căile folosite pentru a putea distinge tendințele în orientarea profilului Universității populare din București [4] au constat în: a. analiza programelor de învățămînt din ultimii patru ani; b. analiza compoziției cursanților (profesie, studii, vîrstă, sex); c. o analiză specială a cursurilor: știința organizării și conducerii producției și arte plastice; d. cercetarea opiniei cursanților (pe bază de chestionare) și a părerilor unor directori de cursuri și conferențiari.

---

* După cum se observă, cu toată varietatea sa, învățămîntul pentru adulți poate fi împărțit în forme ale învățămîntului instituționalizat și forme ale învățămîntului popular. Totuși, nu s-a limpezit încă o concepție generală care să încadreze toate aceste instrumente specifice de care se ocupă organisme diferite (Ministerul Învățămîntului, Sindicatele, Consiliul Superior al Agriculturii, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă ș.a.).

** Universitățile populare sînt organizate pe centre orășenești, iar cele muncitorești în marile centre industriale și instituții.

*** Universitatea populară București este încadrată și cu un aparat permanent — de specialitate și tehnico-administrativ — salarizat (director, director adjunct, metodiști de specialitate care coordonează activitatea cursurilor etc.).

[4] Nu ne vom ocupa de cursurile de limbi străine ale Universității populare. În acest sens, poate fi consultată lucrarea *Contribuții la psihosociologia organizării învățămîntului de limbi străine în universitățile populare* (Din experiența Universității populare București), sub semnătura lui Gh. Neacșu și Petru Curuz, C.S.C.A.-C.R.C.C.S., București, 1968.

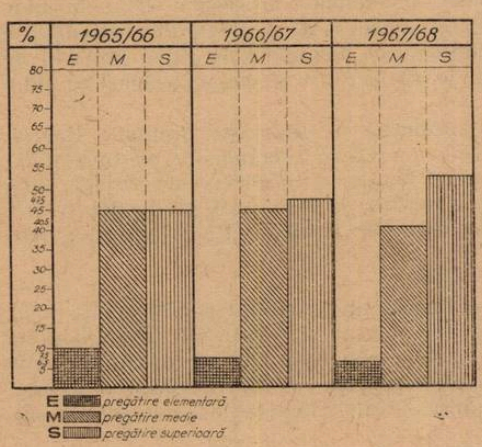
1. CULTURĂ GENERALĂ ŞI CULTURALIZARE

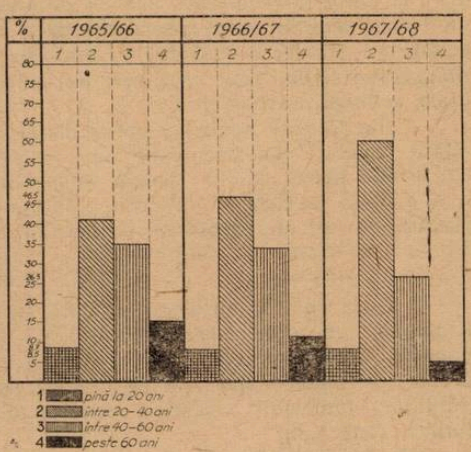
În 1963, acad. Tudor Vianu, primul director al Universităţii populare Bucureşti, definea scopul acestei universităţi astfel: „Dezvoltarea rapidă a ştiinţei în epoca noastră, marile progrese ale culturii în toate domeniile, transformările revoluţionare în viaţa multor popoare, sînt tot atîtea împrejurări care impun nevoia completării culturii generale a oamenilor muncii, chiar din momentul în care au depăşit vîrsta şcolarităţii şi au ajuns a deţine un loc în producţie... Este prima nevoie căreia îi răspunde Universitatea populară"[5]. Această definiţie a scopurilor Universităţii populare avea în vedere nivelul general de cultură al populaţiei bucureştene atins în acei ani. Într-adevăr, o privire retrospectivă ne evidenţiază faptul că imediat după victoria revoluţiei populare condiţiile obiective au dus la necesitatea unei largi acţiuni de culturalizare a maselor. Analfabetismul, şcoala care nu cuprindea decît un număr redus de copii şi tineri, în general mijloacele insuficiente de difuzare a culturii (carte, film, instituţii de cultură etc.) sînt tot atîţia factori de care trebuia să se ţină seama şi care determinau o largă acţiune de ridicare de la un nivel elementar spre cultura maselor.

În prima treaptă a culturalizării, întregul ansamblu de măsuri şi acţiuni întreprinse avea menirea să amplifice instrumentele de instrucţie şi educaţie a adulţilor, să creeze cadrul favorabil însuşirii valorilor spirituale, astfel încît gradul de cultură să ajungă la un nivel care să constituie baza dezvoltării ulterioare, de ordin superior, a gîndirii ştiinţifice, tehnice şi de cultură generală a oamenilor.

Semnificaţia scopului Universităţii populare Bucureşti — aşa cum a definit-o acad. Tudor Vianu — rezidă în aceea că ea nu mai trebuie să fie raportată la un grad de cultură strict elementar, ci în primul rînd la ritmul rapid al transformărilor sociale, ştiinţifice, culturale, care impuneau şi impun completarea culturii generale pentru muncitori, intelectuali, funcţionari, pentru toţi.

Unele date statistice vin să confirme că Universitatea populară se adresează — prin natura situaţiei şi a scopurilor urmărite — unor categorii ale populaţiei care deţin deja cunoştinţe fundamentale. În acest sens, analiza structurii cursanţilor pe studii şi vîrste evidenţiază — chiar la intervale mici, de la un an la altul — marcante schimbări, aşa cum reiese din graficele de mai jos.





Ce se poate deduce din analiza acestor grafice? La un interval de doi ani numărul cursanţilor cu studii elementare care s-au înscris la Universitatea populară a scăzut cu 3,5%, numărul celor cu studii medii a scăzut de asemenea cu 4,5%, în timp ce numărul cursanţilor cu studii superioare a crescut cu 8%. Aproape 95% din totalul auditorilor la Universitatea populară au studii medii şi superioare. La fel, în ceea ce priveşte vîrsta, unde se constată o creştere substanţială a numărului cursanţilor de

[5] Tudor Vianu, *Cuvînt înainte la prospectul Universităţii populare Bucureşti*, C.S.C.A. - C.R.C.C.S., 1963, p. 5.

vîrstă activă (20—40 ani) — cu 19%. În schimb, a scăzut procentul cursanților între vîrsta de 40—60 ani (cu 8,7%) și al celor de peste 60 de ani (cu 10%).

Se observă că Universitatea populară se profilează — și există temeiuri că această tendință se va accentua — ca o instituție care captează interesul oamenilor ce au terminat școala medie și învățămîntul superior și care se află în plină activitate productivă, tocmai pentru că aceste categorii ale populației, sensibilizate din punct de vedere cultural, simt în continuare nevoia de a se informa permanent asupra a tot ceea ce este nou în diferitele domenii ale creației umane.

Măsurile cuprinse în Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă Romînia vor determina schimbări esențiale, în sensul că peste cîțiva ani Universitatea populară va cunoaște afluența publicului tînăr, care pornește de la o altă bază — cuantumul de cunoștințe, gradul de instrucție și educație, însușit o dată cu generalizarea școlii de 10 ani.

2. COORDONATE ALE PROGRAMULUI UNIVERSITĂȚII POPULARE

Mobilurile care determină oamenii aparținînd unor categorii distincte ale populației să apeleze la cursurile Universității populare, sînt, evident, de o amplă varietate. Cu toate acestea, două cauze sînt mai importante: nevoia de a-și completa cultura generală din acele domenii unde sînt deficitari, datorită faptului că nu au avut posibilitatea să asimileze cunoștințe de bază în școală, sau că au terminat școala de mai mulți ani, și nevoia de a fi la curent cu evoluția rapidă a științelor și artelor, ceea ce într-o terminologie din ce în ce mai utilizată în literatura mondială înseamnă „cetățeanul bine informat".

Luate ca premise, cerințele de instrucție ale oamenilor au dus la universalitatea de conținut a Universității populare din București, în sensul programării unor cursuri care să fie capabile să răspundă extremei varietăți a acestor cerințe.

Societatea noastră — care evoluează pe criterii științifice, fundamentate pe învățătura marxist-leninistă — și-a impus propriile sale obiective educative. În principiu, înseși cerințele oamenilor se îmbină într-un fel sau altul cu necesitățile sociale. Analizate însă, aceste cerințe sînt ale unei individualități sau ale unor colectivități restrînse. Tocmai de aceea conceperea activității Universității populare a trebuit să aibă ca punct de plecare, pe lîngă cerințele cursanților, dezideratele de actualitate determinate de progresul economic și social-cultural al țării, cerințele educative stringente de ordin politico-ideologic, etic, științific și estetic. Consecința imediată — din nou caracterul de universalitate a Universității populare, care trebuie să influențeze fiecare latură a personalității umane etc.

Analiza evolutivă a programelor de învățămînt ale Universității populare ne dezvăluie — în ciuda unor cotituri și chiar eșecuri — coordonatele generale ale activității ei.

Cursuri privind istoria poporului și a națiunii române, ca și istoria universală, dezvoltarea contemporană a României, probleme de educație în familie și de educație a tineretului, probleme de bază ale fizicii, chimiei, biologiei, medicinei, astronomiei și geografiei și în sfîrșit dezvoltarea literaturii și artei de-a lungul timpurilor, sînt cuprinse în programele Universității populare. Ele reprezintă discipline care circumscriu sfera atotcuprinzătoare a Universității, ca și modalitatea practică de realizare a imperativelor educative ale societății.

Structura programului Universității populare din București, în perioada 1964—1967, privind cele trei domenii mai importante: științele sociale, științele naturii și științele tehnice, literatură și artă, pe care o redăm mai jos, reliefează — în linii mari — aceeași tendință pronunțată de a se asigura un echilibru tematic.

Anul de învățămînt **Total 20 cursuri**

1964—1965

35% științe sociale;
30% științele naturii și tehnice;
35% literatură și artă.

Anul de învățămînt **Total 22 cursuri**
1965—1966

36,3% științele sociale;
27,4% științele naturii și tehnice;
36,3% literatură și artă.

Anul de învățămînt **Total 27 cursuri**
1966—1967

29,7% științele sociale;
33,3% științele naturii și tehnice;
37% literatură și artă.

Este interesant de relevat, pentru problema pe care o susținem, că și repartizarea cursanților pe diverse domenii cultural-științifice este relativ apropiată: 31,2% din numărul cursanților s-au înscris la cursurile științelor sociale; 31,9% la cursurile de științele naturii și tehnice; 36,9% la cursurile de literatură și artă (date pe anul de învățămînt 1966—1967). Analiza mai amănunțită nu numai a domeniilor amintite, ci și a disciplinelor din cadrul fiecărui domeniu, ne duce la următoarele constatări:

a. Numărul cursurilor la științele sociale a rămas în cei trei ani de învățămînt popular aproape egal (7 cursuri în 1964—1965, 8 cursuri în 1965—1966, 8 cursuri în 1966—1967). Atenția principală în cadrul acestor cursuri s-a acordat problemelor contemporane, economice și social-culturale ale României și ale lumii, în general, problemelor de istorie și de relații internaționale. Treptat, problematica s-a îmbogățit, incluzîndu-se cursuri de filozofie, psihologie, sociologie și pedagogie.

b. Numărul cursurilor de științele naturii și tehnice a crescut de la 6, în anul de învățămînt 1964—1965, la 9, în 1966—1967, trecîndu-se de la prezentarea cadrului general al evoluției științelor naturii la tratarea științelor particulare (asupra acestei probleme se va mai reveni).

c. În domeniul literaturii și artei s-au menținut aproape permanent cursurile de istoria literaturii naționale și universale, de arte plastice, de cultură muzicală, teatru și cinematografie. Ulterior, au apărut unele cursuri noi, ca: *Arhitectură și urbanism, Fotografia artistică, Utilul și frumosul cotidian* ș.a.

d. Cursurile de educație morală și problemele integrării în familie au fost aproape cu totul neglijate. A fost un singur curs în anul de învățămînt 1964—1965 *(Părinții și educația copiilor)* și unul în 1965—1966 *(Tineretul și viața contemporană)*.

În ceea ce privește afluența publicului pe discipline și nu pe domenii mari, ajungem la unele observații:

a. Persistența procentelor ridicate la unele cursuri de literatură și artă *(Literatura secolului XX, Cultura muzicală, Arte plastice, Arta filmului)*. Aceasta se explică prin cîteva elemente: intensa viață cultural-artistică a Capitalei, care stimulează interesul pentru asemenea probleme; insuficienta pregătire școlară în acest domeniu și ca atare necesitatea de a completa lacunele prin alte izvoare (o statistică ne arată că circa 40% din numărul cursanților la aceste cursuri sînt tineri); atractivitatea cursurilor prin conținutul lor științific, prin ilustrarea ingenioasă.

b. Repartizarea oarecum uniformă a numărului de cursanți la disciplinele privind științele naturii și tehnice, care exprimă preocupările diferențiate ale unor categorii de auditori, în funcție de profesia lor.

c. Procentul relativ ridicat la unele cursuri de științe sociale, ca: *Lumea azi, Istoria civilizației și a culturii universale* relevă interesul crescînd al oamenilor pentru problemele vieții politice internaționale.

3. TREPTE SUCCESIVE ÎN CULTURA GENERALĂ

Însușirea culturii generale este un proces dinamic, de o deosebită complexitate. Orientarea programelor Universității populare trebuie să aibă în vedere transformările de conștiință și să acționeze pe cît posibil cu maximum de operativitate. Creșterea nivelului de cultură al oamenilor, îndeosebi, ca și exigențele sociale, impun o orientare selectivă, mergînd pe trepte succesive în transmiterea cunoștințelor de cul-

tură generală, care să se desfășoare nu numai în extensiune — prin prezentarea problemelor noi ale științei și culturii — ci și în profunzime, pe linia explicării esenței fenomenelor.

La începuturile activității, Universitatea populară București a tratat în cadrul cursurilor problemele generale ale științelor, prin informări de mare sinteză care să dea ideea — cadru al evoluției gîndirii științifice. Astfel, în programul pe 1964—1965 găsim următoarele discipline din domeniul științelor naturii și tehnicii: *Din istoricul marilor descoperiri, Tehnica secolului XX, Probleme actuale ale fizicii și chimiei, Cibernetica, Probleme actuale ale științelor naturii, Cunoștințe medicale.* După cum se observă, cu excepția *Cibernetici și Medicinei*, celelalte sectoare ale științelor naturii sînt incluse în cadrul unor cursuri cu caracter general. S-a constatat însă că cursanții nu se mai mulțumeau cu „priviri generale". Datorită acestui fapt, a fost necesară o readaptare a programului, îndeosebi în sensul diversificării domeniului științelor naturii pe cursuri diferențiate. Astfel, în programele de învățămînt, pe lîngă unele cursuri cu caracter general, se programează deja cursuri cu profil particularizat: *Știința conducerii și organizării producției, Matematica modernă, Fizica și chimia modernă, Radioelectronica, Biologie și genetică* etc. Aceeași tendință se observă nu numai în cazul cursurilor de științele naturii, ci și în ceea ce privește unele cursuri de științe sociale și de literatură și artă. Este edificatoare, în acest sens, testarea opiniei cursanților, care ne dezvăluie unele modificări ce vădesc o orientare pronunțată pe linia aprofundării fenomenului de cultură.

Participanților la cursul *Arte plastice* li s-a pus la îndemînă un chestionar în care, între alte probleme, li se cerea să se pronunțe în legătură cu tematica pe care o consideră necesară de abordat în anul viitor.

Am analizat 60 din aceste chestionare; ne-au interesat în mod deosebit acele răspunsuri care se refereau la programul acestui curs. Rezultatul: 12 cursanți au răspuns că doresc să li se prezinte arta plastică de-a lungul vremurilor, cu alte cuvinte conținutul actualului curs, ceilalți cursanți au solicitat inițierea unor cicluri de expuneri numai pentru anumite perioade sau probleme din domeniul artelor plastice; 10 dintre aceștia au cerut în primul rînd să fie informați asupra aspectelor artei moderne, restul cursanților au dat răspunsuri foarte diferite. Mai mult de 50% dintre cei care doresc să audieze cicluri de lecții care să se refere numai la o anumită perioadă sau la o anumită problemă (de pildă, *Echilibrul cromatic în combinația de culori a paletei)* au urmat mai mulți ani la rînd cursul *Arte plastice* al Universității populare. Peste 60% dintre cei 38 de cursanți care au preconizat o asemenea tratare a domeniului artelor plastice au studii superioare. Concluzia care se desprinde este aceea că, în viitor, Universitatea populară București va trebui să aibă în vedere necesitatea unei anumite specializări a cursurilor de cultură generală, pentru a putea răspunde cerințelor de ordin spiritual ale unor categorii mai restrînse ale populației, care dețin anumite cunoștințe dintr-un domeniu determinat și care doresc să aibă o explicație mai profundă asupra fenomenului cultural-artistic. Aceasta înseamnă că Universitatea populară trebuie să renunțe la programarea unor cursuri cu un profil larg?

O privire de ansamblu asupra programelor pe mai mulți ani ale Universității populare București ne semnalează persistența unor cursuri care tratează cu precădere evoluția istorică a civilizației naționale și universale, a literaturii, artelor etc. Multe dintre ele au avut și au audiență de public. Aceste cursuri sînt necesare în continuare pentru acele pături ale populației care, sensibilizate fiind pentru lărgirea orizontului de cultură, doresc și simt nevoia completării cunoștințelor dintr-un anumit domeniu.

Se întrevăd însă și alte implicații, cu caracter de principiu, pe planul profilării Universității populare. Orientarea programelor de învățămînt numai în raport cu necesitatea de a asigura un echilibru între domeniile mari ale științei și culturii (științe sociale, științele naturii, literatură și artă) nu mai este suficientă, deoarece nu ține seama de cerințele care apar permanent în procesul de adaptare a oamenilor la condițiile mereu în transformare ale vieții contemporane.

Încercînd să răspundă acestor cerințe în programa de învățămînt din anul 1967—1968, cursurile au fost restructurate pe trei sectoare mari: 1. *cursuri de largă informație*; 2. *cursuri de informație specială* și 3. *cicluri de expuneri de informație la zi.* Făcînd abstracție de noțiunea de „informație", care nu exprimă în modul cel mai fericit scopul Universității populare, această concepție a orientării programului este evident mai avansată. Îndeosebi, programarea unor cursuri așa-zis de informație specială

cum sînt : *Știința conducerii și organizării producției, Sociologie concretă, Teoria culturii, Momente din istoria gîndirii economice din România, Probleme de cibernetică, Fizică modernă aulicată, Matematică modernă, Probleme contemporane ale educației, Psihologia secolului XX*, vine în întîmpinarea unor nevoi de mare actualitate.

Este un lucru cunoscut că revoluția tehnico-științifică ce transformă din ce în ce mai mult producția într-o aplicare tehnologică a științei aduce modificări în personalitatea celor ce muncesc, precum și modificări ale motivației în acțiunea grupurilor mici, constituite pe locurile de muncă. Ca o consecință directă, apar și trebuie să apară modificări de esență în conținutul activității școlare, în învățămîntul pentru adulți, ca și, în genere, în sistemele de difuzare a culturii în mase. În acest context, se conturează clar și problema educației permanente, în sensul unui proces dialectic pe toată durata vieții. Este ceea ce sublinia Robby Kidd : „Educația permanentă nu este un miraj, nici un vis al unui profet religios... oamenii înțeleg astăzi că ei trebuie să continue să studieze și să învețe pentru a putea face față exigențelor profesori lor și obligațiilor lor publice" [6].

Universitatea populară nu-și poate propune — și nici nu ar putea realiza prin mijloacele de care dispune în prezent — inițierea unor forme complexe de perfecționare profesională, de specializare a diferitelor categorii de profesii. Universitatea populară poate însă să contribuie la dezvoltarea aptitudinilor oamenilor, a receptivității lor pentru problemele moderne ale economiei, științei și tehnicii. Cu alte cuvinte, este vorba de cultura generală de specialitate care constituie, de fapt, o premisă de cea mai mare importanță pentru înțelegerea aspectelor particulare ale fiecărei profesiuni. Este ceea ce menționa acad. Remus Răduleț, rectorul Universității populare București : „Nevoia împrospătării cunoștințelor cîștigate în școală, spre a ține pasul cu evoluția cadrului profesional, precum și sarcinile extraprofesionale... îi cer cetățeanului și cunoștințe generale de economie, de conducere și adeseori de gestiune și chiar de psihologie, pe care școala clasică nu a avut cînd să i le împărtășească așa încît este nevoie să și le cîștige acum, ca adult" [7].

Ceea ce este important de subliniat este faptul că asemenea cursuri sînt necesare nu numai pentru că dau cursanților o informație fundamentală, premisă a unui studiu ulterior, ci și pentru că îi ajută să adopte atitudini și valori bazate pe capacitatea și voința de a se adapta la ritmul vieții contemporane.

4. UNELE CONCLUZII

a. Corespondența program — necesități sociale — cerințe ale diferitelor categorii ale populației solicită în prezent o concepție mai avansată, care să țină seama de creșterea progresivă a nivelului general de cultură al oamenilor.

b. Universitatea populară trebuie să-și orienteze astfel activitatea, încît să reușească să prezinte publicului cunoștințe, informații și interpretări ale fenomenelor, în concordanță cu transformările rapide social-economice și tehnico-științifice.

d. Programul Universității populare poate fi astfel structurat, încît să asigure : cursuri de cultură generală cu caracter enciclopedic, prin prezentarea logică și istorică a cunoștințelor, pentru acele categorii ale populației care resimt încă această nevoie ; cursuri de cultură generală profilate pe domenii și probleme mai restrînse, care să dea posibilitatea aprofundării cunoștințelor ; cursuri speciale în sprijinul perfecționării profesionale, care să aibă în vedere prezentarea fondului de cunoștințe cu caracter de cultură generală în disciplina respectivă.

e. Necesitatea unei permanente testări a cerințelor de cultură ale populației în genere, a opiniei cursanților în special, în vederea unei orientări cît mai adecvate a programului Universității populare, în funcție de obiectivele fiecărei etape a construcției noastre socialiste și de dinamica științei și tehnicii contemporane.

f. Organizarea unui studiu special, avînd ca obiect conținutul și metodica procesului de învățămînt popular, ca o condiție esențială a eficienței Universității populare.

---

[6] A. S. M. Hely, *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes* — „D'Elseneur à Montreal", UNESCO p. 77.

[7] Remus Răduleț, *Universitatea populară — profil și perspective*, „Scînteia" nr. 7684 — 25 aprilie 1968.

Tradiții progresiste de pedagogie populară

Conf. univ. dr. *TEODOR GAL*
Cluj

După cum se știe, noțiunii de pedagogie populară i se pot atribui sensuri multiple. I. În primul rînd, pedagogia populară este luată în înțelesul de *pedagogie folclorică*, incluzînd în conținutul său un sistem de reguli cu caracter de axiomă, valabil în împrejurări concrete determinate, care servesc ca îndreptar fie pentru educarea copiilor și adulților, fie pentru a reglementa relațiile dintre oameni în activitatea lor zilnică. Acest sistem de reguli reflectă sub formă generalizată experiența generațiilor trecute și a generației actuale — adică reflectă înțelepciunea pedagogică a poporului. Într-adevăr, folclorul, în toată bogăția lui (proverbe și zicători, snoave, basme, balade, descîntece și cîntece rituale, cîntece și jocuri, arta și portul etc.), precum și cărțile populare de largă circulație (Halima, Esopia, Varlaam și Ioasaf, Floarea darurilor, Sindipa, Arghir și Elena ș.a.) au o funcție dublă — una pedagogică, iar alta instructiv-educativă. Cele două funcții originale ale folclorului nu se epuizează prin scurgerea timpului, ele au caracter de permanență.

Funcția pedagogică a folclorului constă în capacitatea lui de *a îndruma*, de a călăuzi procesul educativ de-a lungul întregii vieți omenești (nu numai la generația tînără). Astfel, folclorul [1] reflectă probleme fundamentale ale activității educative, privind *necesitatea, scopul și valoarea educației*, adică îndreptarea și înnobilarea omului. De exemplu: „Pămîntul cît e de bun, fără lucrător sălbatec rămîne", „Omul cu nici-o știință împodobit, e ca un lemn necioplit", „Omului cu învățătură îi curge aur din gură", „Școala face omul om și altoiul pomul pom", „Cine știe carte are patru ochi"; alte proverbe arată: *educatibilitatea* omului la orice vîrstă, optimismul pedagogic: „Omul în copilărie lesne-n-vață orice fie", „Tot învățul are și dezvăț", „Omul cît trăiește învață și tot moare neînvățat"; *metode de educație*: „Merele rele strică și pe cele bune", „Capra sare masa, iada sare casa"; *constrîngerea*: „Copilul nepedepsit rămîne neprocopsit"; *convingerea*; „Cine de cuvînt nu înțelege, nici de ciomege", „Omul nu se bate cu bățul, ci cu cuvîntul"; *supravegherea* neîncetată și intervenția promptă: „Greșala fiului tău să n-o treci cu vederea, că se face obicei"; *calitățile educatorului* — răbdarea și perseverența: „Cu vremea și cu încetul se face oțetul", „Picătura mică găurește piatra tare" etc.

Funcția pedagogică a folclorului este determinată de *natura* conținutului său — el redă concentrat, sub formă generalizată, chintesența experienței seculare, multilaterale, a poporului în toate domeniile activității lui. Privit astfel, folclorul apare nu numai ca un sistem de *norme* și de fapte tipice, ci și ca „un complex vast cultural, cu caracter enciclopedic" [2], cuprinzînd literatura și arta populară, elemente de cosmologie, astronomie, meteorologie, zoologie, botanică, medicină" [3], precum și îndrumări

---

[1] Aici ne referim mai ales la proverbele alese din monumentala lucrare a lui I. A. Zanne, *Proverbele românilor*, în zece volume (1895-1903).

[2] Ovidiu Papadima, *Idei și funcții educative în folclorul românesc* — în lucrarea: *Din istoria pedagogiei românești*, vol. II, E.D.P., București, 1966, p. 27.

[3] *Ibidem*.

practice. Din conținutul acesta complex derivă și cea de-a doua funcție a folclorului — *funcția instructiv-educativă*. Într-adevăr, însușindu-și cunoștințele cuprinse în folclor, generațiile noi se pot *orienta cu ușurință în împrejurările variate ale activității sociale* și pot rezolva problemele practice imediate pe care le ridică viața de toate zilele. De aceea, pe bună dreptate, se apreciază că „folclorul ... a fost principala mare școală care a format masele în trecut" [4].

Proverbele, ca „produs colectiv al spiritului unei întregi națiuni" [5], exprimă caracterul și moravurile unui popor, oglindind viața lui, modul său de a vedea, de a gîndi și de a simți, idealurile lui. Este lesne de înțeles că însușindu-și aceste creații populare și deslușind semnificația lor elevii și oamenii maturi ajung să cunoască profund poporul însuși, se încadrează organic în spiritualitatea lui, sînt cuprinși de un sentiment legitim de satisfacție, de încîntare. Valoarea educativă, cu sens patriotic adînc a proverbelor apare deplin evidentă, fără alte sublinieri. „Pe cînd istoria ne arată rapoartele exterioare ale unui popor, proverbele ne dau cunoștința intimă a spiritului și a caracterului său" [6].

Proverbele acționează educativ și în alte direcții: prin ele se poate organiza o bună *gimnastică a minții, a gustului estetic* și *a simțului moral*. Într-adevăr, sensul lor, ascuns adesea în dosul unor metafore, nu se dezvăluie de la sine, ci pretinde efort de observație și de gîndire (de pildă, „Apa trece, pietrele rămîn", „Ce se naște din pisică șoareci mănîncă", „Averea crîșmarului, în fundul paharului" ș.a.). Se știe, însă, prea bine, că dezvoltarea și perfecționarea intelectuală se petrec tocmai pe calea efortului intelectual propriu, independent. În același timp, pătrunzînd înțelesul proverbelor și văzînd în ele mărgăritare ale limbii, elevii și le apropie și le folosesc în vorbire și în scris, ca mijloace de „împodobire a cuvîntului", așa cum știm că au făcut marii scriitori și poeți români: A. Pann, V. Alecsandri, M. Eminescu, I. Slavici, M. Sadoveanu ș.a. În sfîrșit, proverbele servesc ca școală de moralizare prin faptul că, pe de o parte, biciuiesc și arată relele la care duc scăderile și patimile oamenilor, ca lenea, beția, îngîmfarea, sgîrcenia, lăcomia, fățărnicia, minciuna, desfrînarea, lașitatea ș.a., iar pe de altă parte, binecuvîntă virtuțile care înalță demnitatea omului: hărnicia, cumpătarea dreptatea, bărbăția, bunătatea, cinstea, curajul, înțelepciunea, iubirea, chibzuința, voinicia, prudența, omenia, prietenia ș.a. *.

În cele de mai sus, am definit și am scos în evidență esența funcției pedagogice și instructiv-educative a folclorului, îndeosebi a proverbelor. În condițiile societății contemporane, o dată cu organizarea învățămîntului pentru mase pe o scară tot mai înaltă, o dată cu dezvoltarea științei pedagogice pe care se întemeiază educația generației tinere și a adulților, este firesc ca funcția pedagogică a folclorului să se atenueze și să-și restrîngă raza de acțiune. Elementele de pedagogie populară dobîndesc acum o orientare nouă; ele vin să ilustreze tezele teoretice ale pedagogiei științifice. Desigur, rolul lor nu se limitează numai la atîta. Pe lîngă elementele cu valabilitate universală, în folclor, „se manifestă în mod sugestiv particularitățile culturii naționale", el fiind și una dintre cele mai însemnate forme de concretizare a conștiinței naționale a unui popor [7]; se poate considera că *pedagogia românească are ca fundament indestructibil pedagogia românească folclorică*.

În zilele noastre, zile de avînt conștient pentru înflorirea României socialiste, folclorul redă *dinamismul* vieții noi, el oglindește realizările măreț ale poporului român, devenind un adevărat imn al muncii creatoare. De exemplu, înfățișînd schimbările ce s-au petrecut în satul Bonțida (jud. Cluj), poetul popular îl privește „ca pe un oraș":

„La orice locuitor
Electrică, difuzor!
Magazin universal
Aproape de dispensar.
Mai avem și farmacie
Curată ca o cutie,
Bucurie între țărani
Și școală nouă de opt ani..." [8]

---

[4] *Ibidem.*

[5] A. I. Zanne, *Proverbele românilor*, București, vol. I, 1895, p. XX.

[6] *Ibidem.*

* *Apa trece, pietrele rămîn — Proverbe românești*, Ediția îngrijită, prefață, glosar și indice de George Munteanu, Editura pentru literatură, 1966 (vezi Indicele tematic al proverbelor și zicătorilor, p. 377-439).

[7] *Dicționar enciclopedic român*, vol. II, (D.J.), Ed. politică, București, 1964, p. 427.

[8] I. Dezmireanu, *Cine a făcut horile*, Cluj, 1961, p. 54.

Dintr-un singur exemplu, se poate vedea conținutul și, deci, sensul nou al folclorului, caracterul lui optimist și mîndria națională a făuritorilor de viață nouă. Prin această orientare nouă, folclorul contemporan, altoindu-se pe cel tradițional, își multiplică puterea educativă ; el, însă, se pare încetează să mai fie sursă de idei pedagogice noi, acest rol revenindu-i practicii educative actuale organizată științific în școli, în activitatea dinafara clasei și școlii și în cadrul instituțiilor cultural-educative, pe parcursul întregii durate a vieții omului.

Examinarea funcției pedagogice și instructiv-educative a folclorului a avut ca rezultat constituirea, mai ales în Germania, a unui adevărat curent pedagogic-cultural al pedagogiei populare (Volkspädagogik) — avînd ca reprezentant de frunte pe Dr. Ernst Lehmann (opera principală a acestuia, în problema la care ne referim, este *Erziehung in Volke*, Berlin-Leipzig, 1936).

În același sens, dar la dimensiuni mult mai reduse, problema este discutată și în două studii recente [9], care apreciază că folclorul și cărțile populare reprezintă izvoare ale pedagogiei românești.

II. În alt sens privită, pedagogia populară este aceea care *selecționează adevărurile sale din practica educativă a poporului român*, precum și aceea care *rezolvă problemele pedagogiei prin prisma condițiilor concrete specifice ale realității noastre românești*. Pînă la un loc, s-ar părea că nu este nici o deosebire față de primul înțeles dat pedagogiei populare. Există totuși o diferență de esență. De data aceasta, izvorul ideilor pedagogice nu-l constituie folclorul. Ne aflăm acum în fața a două surse de idei pedagogice : una este practica educativă așa cum o efectuează poporul la un moment dat — empiric sau călăuzit de proverbe și de zicători. În acest sens, reflectînd asupra concepției sale pedagogice, I. Slavici arată că tezele teoretice care alcătuiesc conținutul pedagogiei lui își au izvorul în practica educației populare (modul de a crește copii în popor), în felul de a fi și de a vedea al poporului român [10]. Avînd în vedere influența asupra gîndirii și simțămintelor sale, I. Slavici spunea : „Iar eu nu pot să judec lucrurile decît cu capul meu român" [11].

Cea de-a doua sursă de idei pedagogice, care apare și ca *factor determinant, o formează înseși condițiile specifice ale realității românești* în diferite momente ale dezvoltării noastre istorice, inclusiv epoca actuală a construcției socialiste. Aceste condiții determină un mod specific național de a rezolva problemele învățămîntului și culturii, pe fondul bazelor generale ale dezvoltării, ale educației. Astfel, în orice epocă, probleme ca scopul educației, conținutul influențelor educative, organizarea sistemului școlar și a sistemului de instruire și de educare etc. nu s-au putut rezolva decît prin prisma intereselor naționale.

Referindu-ne unitar la cele două surse de idei pedagogice, se poate aprecia că există o pedagogie românească în care se reflectă specificul național al educației și care este pusă în slujba dezvoltării, a propășirii națiunii române.

III. În al treilea rînd, pedagogia populară poate fi privită sub aspectul *accesibilității*, adică o pedagogie la nivelul înțelegerii poporului, prin care se vine în ajutorul familiei, în vederea efectuării în mod corect a educației copiilor, și care servește deopotrivă pentru educarea omului matur în tot cursul vieții. Lucrările de sinteză pedagogică ale lui I. Slavici au chiar rostul acesta [12]. În concepția lui I. Slavici, educația îmbrățișează omul de toate vîrstele, de la vîrsta cea mai fragedă pînă la adînci bătrîneți. După el, educația este un proces de îndrumare a copilului pentru ca el însuși să se preocupe toată viața de propria lui desăvîrșire sub aspect fizic, moral, intelectual, estetic și profesional. Spus altfel, pe parcursul întregii dezvoltări individuale *educația apare ca o operă de autoeducație*, în care activitatea independentă, efortul propriu de desăvîrșire, la început de aproape îndrumat, devine dominant. În cele din urmă, educația este „*arta de a te face pe tine însuți cum trebuie să fii potrivit cu firea cea ade-*

---

[9] Ovidiu, Papadima, *Idei și funcții educative în folclorul românesc*, Dan Simonescu, *Idei despre educație și învățămînt în cărțile populare românești* — în lucrarea *Din istoria pedagogiei românești*, vol. II, *Culegere de studii*, sub red. Ilie Popescu-Teiușan, E.D.P., București, 1966, p. 21—57.

[10] I. Slavici, *Educația rațională*, Biblioteca „Minervei", nr. 45, București, 1909, p. 63.

[11] I. Slavici, *Fapta omenească*, „Tribuna", an. V, 1888, nr. 286.

[12] *Educația rațională*, *Educațiunea fizică*, *Educațiunea morală*, toate apărute în Biblioteca „Minerva", în anul 1909.

vărată a omului" [13]. Din această concepție, clădită pe ideea educatibilității generale, la orice vîrstă, rezultă *responsabilitatea* personală a fiecăruia pentru calitățile și defectele proprii.

În sensul pe care l-am dat aici pedagogiei populare, se spune și despre St. L. Roth că, prin articolele publicate în „Foaia săptămînală transilvăneană", a desfășurat „*o valoroasă activitate de pedagogie populară*" [14].

Tot în această categorie pot fi înglobate și alte lucrări cu caracter de pedagogie populară, care au ca obiectiv primordial îndrumarea procesului de formare morală *.

IV. În al patrulea rînd, pedagogia populară este înțeleasă ca îndreptar pentru educația adulților [15] și are ca obiect de studiu *educația poporului*, așa cum ea se înfăptuiește în mediul social, în viața postșcolară. În direcția aceasta, căutînd să definească mai precis sfera de acțiune a pedagogiei (ceea ce afectează însăși denumirea științei care studiază educația adulților), s-au purtat și continuă să se poarte discuții [16], a căror esență este aceeași — organizarea educației întregului popor, în întreaga perioadă a activității profesionale și cetățenești. Discuțiile reiau preocupări vechi de organizare a educației poporului (adulților). Sub înrîurirea iluminismului, în împrejurările concrete ale Transilvaniei, s-a creat „Asociațiunea transilvăneană pentru literatura română și pentru cultura poporului român" („Astra") (1861) și *Biblioteca populară a Asociațiunii*. (Pînă la războiul din 1914—1918, „Astra" înființase cîteva mii de biblioteci, aproape în toate satele ardelene). În lumina aceleiași orientări, în România dinainte de întregirea națională s-a organizat și și-a desfășurat activitatea, prin conferințe, „Ateneul român", începînd cu anul 1865. După cum susține Constantin Esarcu [17], om de largă cultură și bun patriot, „Ateneul" a fost promotorul mai multor instituții de cultură: „Societatea pentru învățătura poporului român" (1866), „Societatea Filarmonica română" (1868), „Societatea amicilor de Bele-Arte" (1872). Prima dintre ele, „Societatea pentru învățătura poporului român", menită a promova dezvoltarea învățămîntului în România, are marele merit de a fi organizat școli de adulți duminicale, cursuri de seară pentru muncitori și mici meseriași, școli de meserii, școli profesionale și de comerț. Creația cea mai durabilă a Societății o reprezintă școlile normale (la București, Ploiești, Bîrlad) care au jucat un rol însemnat în formarea învățătorilor necesari învățămîntului primar. În anul 1890, s-a înființat „Liga pentru unitatea culturală a tuturor românilor" („Liga culturală") al cărei promotor a fost I. Slavici. Între anii 1906—1940, conducătorul și principalul animator al Ligii culturale a devenit Nicolae Iorga. Sub auspiciile Ligii a luat ființă „Universitatea populară din Vălenii de Munte"

---

[13] I. Slavici, *Educațiunea morală*, Biblioteca „Minervei", nr. 57, București, 1909, p. 107.

[14] Stephan Ludwig-Roth, *Viața și opera*, cu un studiu introductiv de Carol Gollner, Ed. științifică, București, p. 39.

* I. H. Campe, *Carte morală*, trad. de Ioan Teodorovici, Pesta, 1833; M. Fulea, *Cărticica moravurilor bune pentru tinerime*, Sibiu, 1837; D. Jianu, *Mentor sau abecedar pentru folosul tinerilor*, Sibiu, 1919; I. H. Campe, *Cuvinte de aur sau învățături înțelepte date de un părinte fiului său*, trad. de Ioanu Sonea, Gherla, 1892; I. Popea, *Casa părintească, creșcătoarea indivizilor și a popoarelor*, Biblioteca poporală a „Asociațiunii", Sibiu; I. Popea, *Caractere morale, exemple și sentințe culese din istoriile și literatura popoarelor vechi și moderne*, Brașov, 1899, ș.a.

[15] Înțelesul pe care-l dăm noțiunii de adult, vezi Leon Țopa, *Cercetarea raportului dintre învățămîntul tineretului și al adulților*, „Revista de pedagogie", anul XV, 1966, nr. 12, p. 40.

[16] I. Bontaș, *Pedagogia — știință complexă*, „Revista de pedagogie", anul XV, 1966, nr. 10; V. Filipescu, *Puncte de vedere cu privire la obiectul pedagogiei*, „Revista de pedagogie", anul XIV, 1965, nr. 10; Stanciu Stoian, *Educația adulților și progresul economic și social*, „Revista de pedagogie", anul VI, 1957, nr. 7; Stanciu Stoian, *Sistemul muncii cultural-educative de masă. Rolul cadrelor didactice în promovarea ei*, „Revista de pedagogie", anul XIV, 1965, nr. 5; Leon Țopa, *Cercetarea raportului dintre învățămîntul tineretului și al adulților*, „Revista de pedagogie", anul XV, 1966, nr. 12; P. Bărbulescu, *Pedagogia nu acționează numai în sfera școlii*, „Scînteia" nr. 6789, din 2 nov. 1965; A. Manolache, P. Bărbulescu, *Aria de cuprindere a pedagogiei*, „Contemporanul" nr. 24/974/ din 11 iunie 1965; *Utilizarea mijloacelor audio-vizuale în educația adulților*, „Gazeta învățămîntului", an. XVIII, 1960, nr. 970 ș.a.

[17] *Ateneul român, Conferințe publice*, 1884—1885, București, 1884—1885, p. 17.

(1908) și „Teatrul Ligii culturale" din București. Aceste asociații au desfășurat o activitate cultural-educativă intensă și de mari proporții, în rîndul maselor populare, prin care se urmărea nu numai obiective de ordin cultural și economic, ci și un țel politic — *dezvoltarea conștiinței naționale și intensificarea luptei în vederea unirii tuturor românilor într-un singur stat.* Prin Spiru C. Haret, preocuparea pentru educarea poporului a devenit o problemă de stat de mare însemnătate cultural-politică și cu adînci implicații de ordin economic. În spirit haretist, culturalizarea maselor, iar prin aceasta educarea lor morală și cetățenească reprezenta o sarcină a cadrelor didactice, în general, a învățătorilor din mediul sătesc, în special. Ea constituie un aspect al activității desfășurate în cadrul „cercurilor culturale".

Activitatea diferitelor asociații, societăți, cercuri etc. a îmbrățișat forme de organizare multiple și s-a realizat prin mijloace suple și foarte variate, într-o îndelungată perioadă de timp. Pe lîngă masa mare de dascăli, la opera de culturalizare au participat direct și cu însuflețire cele mai marcante personalități ale științei și culturii românești. Ca rezultat al activității lor, pe parcursul anilor s-a adunat o experiență bogată, mereu perfecționată, în domeniul educației poporului (noțiunea de educație o luăm în sensul cel mai larg). Aici vedem noi rădăcinile istorice ale năzuințelor și înfăptuirilor contemporane.

Acumularea unei experiențe vaste și semnificative privind educația poporului (sub aspect sanitar, economic, moral, cetățenesc și politic, intelectual și estetic) a permis unele generalizări teoretice exprimate în lucrări de pedagogie populară. În acest sens, ne referim, în primul rînd, la lucrarea de mare popularitate (în epoca respectivă) scrisă de gînditorul progresist, legat de popor, Dr. Giorgiu Popa (1841—1897), *Merinde de la școală sau învățături pentru popor culese din ziarul unui școlar*, apărută la Gherla, în anul 1888.

În concepția lui Giorgiu Popa, la baza pedagogiei populare stă ideea că între școală și viață există o legătură indisolubilă, școala fiind aceea care pregătește și dă „merinde" pentru viață. Însăși „viața întreagă e o școală lungă" [18], în care „pentru îndreptare nici cînd nu e prea tîrziu și nu e bătrîn omul" [19]. Ideea educației permanente care se întrevede în citatul de mai sus este clar exprimată în rîndurile ce urmează, factorul ei determinant fiind considerat progresul tehnic. După ce reproduce cuvintele istoriografului englez Buckle (1821—1862), că „odată acele țări erau mai avute, unde pămîntul era mai fertil, iar astăzi acele sînt mai avute unde omul e mai inteligent și mai lucrătoriu (harnic)", G. Popa conchide: „deci să stimați învățătura din școală, faceți întrebuințare de ea, și s-o mai sporiți prin lectură continuă. În timpul progresului numai putem sta locului și cine nu sporește pierde. *Numai înaintînd cu învățătura vieții menținem omenia națiunii și va crește ploria noastră*" [20] (subl. aut.)

Conținutul educației populare se caracterizează, în concepția lui G. Popa, într-un mare volum de cunoștințe care oglindesc cerințele vieții sociale cotidiene și de perspectivă, precum și trebuințe de ordin estetic. Criteriul fundamental de selecționare a cunoștințelor îl constituie *valoarea lor practică*. Orientîndu-se după criteriul utilului, G. Popa cuprinde în planul de studii (care în esență este un program de educație a maselor), cunoștințe din domenii variate:

1. cunoștințe menite să ajute la menținerea și întărirea sănătății; 2. cunoștințe de ordin practic, în legătură cu aceasta; pedagogul român arată valoarea socială și națională a muncii: „De la lucru purcede averea cea adevărată a unei națiuni; lucrul compune avuția și prosperitatea", de aceea el constituie „o datorie națională" [21]; 3. cunoștințe din domeniul istoriei poporului român (îndeosebi referitoare la originea poporului și a limbii române); 4. cunoștințe de ordin moral (G. Popa înfățișează însușirile morale pozitive urmînd o metodică bine gîndită: mai întîi arată fapte concrete semnificative, apoi le discută, evidențiind frumusețea sau urîțenia lor sub aspect moral; iar în cele din urmă formulează reguli de conduită); 5. cunoștințe privind organizarea și desfășurarea vieții cetățenești; 6. cunoștințe cu caracter literar-artistic.

---

[18] G. Popa, *Merinde de la școală*, Gherla, 1888, p. 272.

[19] *Ibidem*, p. 270. Pe planul gîndirii pedagogice universale, ideea educației permanente a fost concepută mai întîi de M. F. Quitilian, (aproximativ 30—96 e.n.), în opera sa *Institutio oratoria*, care urmărește formarea oratoriului încă din leagăn, inclusiv în perioada activității profesionale, precum și în familie — adică în cursul întregii vieți.

[20] G. Popa, *Merinde de la școală*, Gherla, 1888, p. 273.

[21] *Ibidem*, p. 216, 219.

Educația maselor îmbrățișează deci un complex de probleme care, fiind asimilate prin efort conștient propriu, contribuie la perfecționarea cetățeanului sub aspect practic și la îmbogățirea orizontului său cultural-artistic, înălțîndu-i tot mai sus demnitatea omenească.

Acest conținut se realizează concret printr-un *sistem* de mijloace și în cadrul unor forme organizatorice consacrate. Generalizînd practica existentă, G. Popa prezintă sugestiv, în acțiune, sistemul mijloacelor și al formelor de organizare folosit în educația maselor: 1. *prelegeri* ținute în fața maselor (prelegeri serale — cursuri sistematice — și prelegeri ocazionale); 2. *conferințe* ocazionale. În concepția lui G. Popa conținutul prelegerilor și al conferințelor populare nu constituie o vulgarizare a științei; problemele sînt prezentate la nivel științific corespunzător (ca pentru publicul cult), însă într-o formă adaptată la capacitatea de înțelegere și asimilare a maselor populare — îndeosebi țărănești; 3. *lectura de seară* — adesea îmbinată cu conversația — are mare valoare pentru că „nutrește spiritul și ne înveselește" [22]; 4. vizite făcute de învățător la gospodarii satelor, vizite făcute de gospodari între ei și vizite făcute la bibliotecile din oraș; 5. organizarea de *serbări populare* — serbări tematice. Din descrierea făcută de G. Popa se poate desprinde ușor metodica desfășurării serbărilor populare: mai întîi, corul plugarilor execută un cîntec, urmează o conferință, apoi recitarea unei poezii adecvate și, în sfîrșit, un cîntec hazliu. Elementul central al serbării îl constituie conferința, celelalte puncte din program (poezia și cîntecul final) avînd rolul de a scoate tema în evidență; 6. organizarea și audierea *concertelor populare*; 7. crearea de *biblioteci* personale și a bibliotecilor *școlare sătești*; 8. participarea la activitatea diferitelor *comitete sătești*.

Prin acțiunea convergentă a acestor mijloace variate de educație se asigură îndrumarea maselor populare în așa fel, încît să-și poată organiza și conduce economia, să-și educe copiii în spiritul virtuților morale, cetățenești și naționale, să se desfăteze intelectual și estetic, prin gustarea unor valori științifice și cultural-artistice accesibile.

Urmînd de aproape vederile lui I. H. Pestalozzi, G. Popa apreciază că asemenea rezultate se pot obține numai printr-o cooperare strînsă între popor și factorii vieții sociale sătești, în principal învățătorul și preotul, la care se adaugă medicul și inspectorul școlar, pe scurt o cooperare între intelectuali și masele populare, menită să realizeze armonia socială, fiecare oferind, în acest scop, ceea ce are mai bun.

Pe aceeași linie a pedagogiei se înscriu și ideile elaborate de alți oameni de cultură români care și-au pus viața în slujba idealurilor nutrite de mase. Astfel, activitatea publicistă și practică a lui I. Pop-Reteganul se poate aprecia că este orientată în direcția educării maselor [23]. G. Coșbuc, pe lîngă lucrări proprii cu caracter de pedagogie populară [24], s-a îngrijit și de publicarea a două volume de *Conferințe populare* (1915, 1920), care constituie pentru învățători „modele limpezi în expunere și pe înțelesul obștei" (prefață). C. Rădulescu-Codin (folclorist român, 1875—1926), mergînd în întîmpinarea politicii culturale haretiste, a elaborat o scriere apărută în trei ediții (1906—1927), *Cuvîntări populare*, pentru conferențiarii Cercurilor culturale ale învățătorilor. Celelalte lucrări ale lui C. Rădulescu-Codin [25], prin conținutul lor, cu precădere culegeri de folclor, au caracter educativ, dar nu pot fi inserate în domeniul pedagogiei populare. O lucrare veritabilă de pedagogie populară, care îmbrățișează o problemă esențială, aceea a bibliotecii sătești, o datorăm lui Em. Bucuța, *Biblioteca satului*, apărută în colecția „Cartea satului". În sfîrșit, prin opera lui, *Ionel sau Principiile morale și creștinești de educațiune* (6 cărți), V. Gr. Borgovan poate fi considerat că a adus o contribuție de seamă la dezvoltarea pedagogiei populare românești.

---

[22] *Ibidem*, p. 117.

[23] I. Pop-Reteganul, *Pilde și sfaturi pentru popor*, Gherla 1900, *Pomicultura sau cultura arborilor roditori*, Simleu, 1904, *Prietenul săteanului român*, Gherla 1895, *Cartea poporului*, Brașov 1892, *Curs practic despre cultivarea pomilor și a frăgarilor*, Arad, 1829, *Dascălul Ioniță* ș.a.

[24] G. Coșbuc, *Fapte și vorbe românești*, București, 1899, *Dintr-ale neamului nostru*, București, 1903, *Crestomație pentru toți românii*, București, 1904, *Superstițiile păgubitoare*, București, 1909.

[25] C. Rădulescu-Codin, *Chemarea noastră* (1916), *Din trecutul nostru*, *Comorile poporului* (1930), *Sărbătorile poporului* (1909) ș.a.

Pedagogia populară se prezintă adesea sub forma unor îndrumătoare metodice practice care, de fapt, se referă la o singură problemă fundamentală a pedagogiei populare — conținutul educației. În acest sens, pot fi amintite cărțile scrise special pentru țărănime ca răspuns la probleme de ordin practic (economic), pe care le ridică activitățile multiple din agricultură: creșterea vitelor, stupăritul, pomicultura, cultura viței etc., precum și ca răspuns la problemele de ordin igienico-sanitar, național-patriotic și cultural-artistic [26].

În calendarele cu caracter popular, alături de partea calendaristică propriu-zisă, se înfățișează probleme de tot felul care interesează viața maselor populare — probleme ce alcătuiesc un aspect important al educației populare, conținutul ei [27]. De aceea, se poate aprecia că și aceste publicații au caracter de pedagogie populară.

Multă vreme calendarele au constituit adevărate *cărți de învățătură* pentru popor. Pe lîngă îndrumări cu caracter economic, ele cuprind cunoștințe din istoria patriei, din literatură — poezii, snoave, schițe, unele semnate de scriitori români clasici: A. Pann, V. Alecsandri, D. Bolintineanu, I. Slavici, I. Creangă, M. Eminescu, G. Coșbuc, Barbu Ștefănescu-Delavrancea ș.a. —, cunoștințe despre viața oamenilor mari, sentințe și pilde morale, cunoștințe despre consecințele dăunătoare ale alcoolului și tutunului, sfaturi medicale despre căsătorie și creșterea copiilor, despre însușirile pe care trebuie să le aibă bărbatul și soția ca să le meargă bine (însușirea fundamentală fiind considerată „iubirea de lucru" — hărnicia). Simpla enumerare a acestor elemente de conținut ne arată că pe fondul activității practice (ca aspect dominant) se conturează clar grija pentru dezvoltarea continuă și multiplă a maselor populare. (Ar fi binevenit un studiu pe marginea calendarelor, pentru a pune în lumină funcția lor instructiv-educativă, în general, cu sens patriotic în special.)

Așadar, examinînd preocupările multiple și intense de educare a maselor, în trecutul societății românești, ajungem la concluzia că, pe linia rezolvării problemelor fundamentale ale educației populare (esența educației, necesitatea și scopul ei, caracterul permanent al educației, educabilitatea pe parcursul întregii vieți, conținutul influențelor educative, sistemul mijloacelor și al formelor de organizare a educației populare, factorii educației populare ș.a.), avem bogate tradiții progresiste care pot fi luate în considerare, ca temelie, în momentul constituirii pedagogiei populare — pedagogia activității cultural-educative în rîndul maselor.

---

[26] *Dascălul satului român* (cuprinde reguli practice pentru îmbunătățirea economiei cîmpului), *Dascălul de agronomie* sau *Manuductor practic în toate ramurile iconomiei cîmpului*, trad. din lb. germană de Leon Filipescu a cărții lui N. Schlipi, *Sădirea și cultivarea vieții*, Blaj, 1908, I. Costinu, *Manualul de stupărit, 1886*, A. R. Dobrescu, *Cum să trăim*, Sibiu, 1908, Dr. V Beu, *Cărticica sănătății*, Sibiu, 1918. Tot aci se pot încadra scrierile apărute în bibliotecile cu caracter popular: „Biblioteca populară a Asociațiunii" (Sibiu), „Biblioteca de popularizare a științei", sub egida Casei Școalelor, „Cărțile săteanului român", Gherla, colecție sub îngrijirea cărturarului român I. F. Negruțiu ș.a.

[27] „Amicul poporului", Sibiu, 1861—1918, „Călindarul săteanului român" pre anul ord. 1883, Gherla, 1882, „Călindarul poporului", Sibiu, 1886—1914.

Rolul opiniei publice în viaţa socială

ANTON TABACHIU
cercetător ştiinţific principal
Institutul de psihologie

Termenul de opinie publică este intrat de mult în folosinţa curentă a oamenilor. În ultimul timp, ne întîlnim frecvent cu el în legătură cu cele mai diverse probleme de ordin politic, social, economic şi cultural.

Opinia publică este cea care sancţionează, opinia publică este invocată ca dovadă a consensului într-o anumită problemă, opinia publică este chemată în sprijinul rezolvării anumitor situaţii. În fapt, opinia publică ne însoţeşte, evident sau discret, în toate actele noastre.

În ţările capitalite, studierea opiniei publice, sondajul de opinie a devenit o tradiţie şi se realizează, îndeosebi, în probleme de ordin politic şi economic. Campaniile electorale, o nouă măsură administrativă preconizată, sînt atent studiate prin ecoul pe care-l au în rîndul populaţiei, pentru a contracara, din timp, eventualele insuccese. Pe de altă parte, studiul pieţei, al cerinţelor ei, care reglementează, în capitalism, fluxul producţiei este important pentru capitalist şi el apelează la serviciilor unor instituţii specializate în sondajul de opinie. Astfel de instituţii au apărut încă din primele decenii ale secolului nostru, în primul rînd în America, unde, în 1935, G. Gallup a înfiinţat „Institutul american de sondare a opiniei publice", apoi în Franţa, prin organizarea, în 1938, de către J. Stoetzel, a „Institutului francez de cercetarea opiniei publice" şi apoi treptat şi în alte ţări, pentru ca în prezent să existe cca. 20 de asemenea instituţii în întreaga lume.

Cunoaşterea opiniei publice, a tendinţelor ei, a avut drept urmare dezvoltarea şi a unei întregi reţele de propagandă care foloseşte în mod intnsiv radioul, televiziunea, presa, precum şi o dezvoltare impetuoasă a reclamei. În ţările capitaliste, reclama a devenit un însoţitor permanent şi în multe cazuri de-a dreptul obositor al vieţii cotidiene. Se caută prin orice mijloace să se insufle cetăţeanului convingerea că un anumit produs este excepţional, că prin calităţile lui întrece toate produsele similare produse de alte firme, că nu poate fi conceput un om modern fără posesiunea lui, în sfîrşit, nu poţi să te dispensezi de el. Prin multiple căi, care variază de la reclama obişnuită prin afişe pînă la întreruperea unor emisiuni de televiziune pentru a fi inserate reclame, se inoculează invitaţia care, treptat, devine o necesitate de a achiziţiona un anumit produs. Pentru aceasta sînt folosite atît mijloace directe, cît şi forme de influenţare psihologică de o gamă diversă.

În socialism, funcţia opiniei publice capătă un caracter nou, mult îmbogăţit. Opinia publică depăşeşte cadrul pur politic sau economic şi se implîntă adînc în toate realităţile vieţii sociale, în producţie, învăţămînt, în conducerea treburilor obşteşti. Opinia publică devine un principal instrument de educaţie, capătă valenţe etice.

Este firesc, deci, a ne pune întrebarea ce se înţelege, în fond, prin opinie publică, care este geneza şi evoluţia istorică a acestui fenomen, rolul ei în viaţa socială. Nu putem să fim exhaustivi — în primul rînd cadrul acestui articol nu ne-ar permite — dar vom încerca să descifrăm aspectele mai importante ale acestor probleme. În primul rînd trebuie să face distincţie între opinia individuală şi opinia publică. Cum

riese și din denumire, opinia individuală este proprie unui anumit individ și din acest motiv are o valoare, în primul rînd, personală. Ea poate corespunde opiniei publice într-o anumită problemă dată, dar se poate să fie și diferită. Opinia publică este rezultatul opiniilor individuale prin ceea ce au ele comun în aprecierea unui anumit fapt sau fenomen și, îndeobște, se constituie pe baza unor calități asemănătoare, ca vîrstă, sex, felul ocupației, locul de producție, proveniența urbană sau rurală etc., dar relative în privința mărimii grupului. Opinia publică nu reprezintă o sumă aritmetică a opiniilor individuale, ci un fenomen calitativ nou, în care opiniile individuale pot reprezenta doar nuanțări ale opiniei publice, subsumate însă opiniei generale.

Sfera de cuprindere a opiniei publice poate fi îngustă sau lărgită. Astfel, în cadrul unei grupe de muncă dintr-o uzină, din care pot face parte muncitori tineri și vîrstnici, cu o calificare diferită, proveniți din medii sociale diferite, se poate forma o opinie în legătură cu o anumită problemă, de exemplu, în legătură cu organizarea muncii, cu toate că față de alte probleme pot predomina opiniile individuale. Sau, în alt caz, ideea luptei pentru pace mobilizează milioane de oameni din diferite țări, de concepții politice și credințe religioase diferite, ca să nu mai amintim de particularitățile individuale specifice fiecărui individ, formînd o opinie publică favorabilă ei. Și într-un caz și în celălalt este vorba de opinia publică, însă sfera de cuprindere este deosebită.

La prima vedere s-ar putea spune că opinia publică constituie o reacție (S o f r o n o v) a unui grup de oameni față de un fenomen, o anumită situație etc. Dacă ar fi așa, ar însemna să lipsim opinia publică de conținutul ei, care are un caracter formativ și deliberativ. Spontaneitatea este o formă de manifestare a opiniei publice, dar nu se poate reduce întregul proces de formare a opiniilor la simpla lor exprimare printr-o reacție.

Alți autori (S e d m a n) consideră că opinia publică provine dintr-un amestec al gîndurilor, sentimentelor și impresiilor individuale. Desigur că în cadrul opiniei publice un loc important îl ocupă elementele de psihologie socială, dar nu putem să-i limităm conținutul doar la acestea. În conținutul opiniei publice, pe lîngă tradiții, sentimente, obiceiuri, resentimente, care reprezintă zestrea psihologică, se includ ca părți componente, esențiale, influența partidelor și a statului, influența concepțiilor politice, juridice, a credințelor religioase, care toate reprezintă componente ale conștiinței sociale.

În acest fel, opinia publică reprezintă o îmbinare atît a elementelor de psihologie socială, cît și a altor elemente provenite din cadrul conștiinței sociale, conturîndu-se ca un fenomen psihosocial complex. Din această cauză, opinia publică nu poate fi socotită o parte a conștiinței sociale, ci o modalitate de exprimare a conștiinței sociale, prin aprecierea pe care o emite față de un fenomen, situație, act etc.

În perspectiva istorică, ponderea și interrelația componentelor opiniei publice au cunoscut situații diferite. Pe primele trepte de organizare socială, cînd încă nu apăruse statul, opinia publică se forma în exclusivitate pe baza elementelor de psihologie socială. Tradiția, idealurile, mentalitățile formau un ansamblu de norme care reglementau convieţuirea oamenilor. Acest ansamblu de norme avea o mare influență asupra comportării membrilor comunității, iar cazurile de încălcare erau foarte rare. Abia o dată cu apariția statului și a partidelor politice putem vorbi de o influență sistematică din partea acestora asupra opiniei publice. Componentele psihologice reprezintă părți stabile în cadrul opiniei publice, care uneori îngreuiază chiar schimbarea opiniei. Elocventă în această privință este lupta, de loc ușoară, ce se desfășoară în procesul formării conștiinței sociale, tocmai împotriva unor mentalități și tradiții înapoiate.

În formarea opiniei publice, atît elementelor de psihologie socială, cît și celor ideologice le trebuie un anumit timp pînă se însușesc, se cristalizează, devin proprii unor anumite grupuri de oameni. Însă exprimarea opiniei publice, în care elementele componente apar ca un tot, se poate face spontan, iar eficiența ei este condiționată nemijlocit tocmai de promptitudinea exprimării.

Ideologia, pe măsură ce este înțeleasă și însușită de mase, devine ea însăși o anumită mentalitate, începe să fie considerată ca tradiție și formează noi sisteme de referință în apreciere și comportare, adică elemente de psihologie socială care întăresc forța opiniei publice tocmai prin faptul că dintr-o acțiune exterioară s-a transformat într-una interioară, proprie unui anumit grup sau mase de oameni. De aceea, atunci cînd se pune problema schimbării opiniei publice într-o anumită problemă și în special

cînd necesităţile istorice cer o schimbare fundamentală, lupta cea mai grea se dă pe terenul componentelor psihologice ale opiniei publice, care manifestă un grad mai mare de conservatorism.

Deseori, se consideră că opinia publică reprezintă exprimarea unor păreri, a unor atitudini sau că diferenţierea care se poate face între opinie şi atitudini este determinată de caracterul mobilităţii lor. În timp ce opinia are un caracter mobil, se poate schimba mai lesne, atitudinea ar manifesta o relativă stabilitate; în timp ce opinia nu ar implica acţiune, ar fi doar o stare latentă, atitudinea necesită neapărat dispoziţia de a acţiona.

Consider că atitudinile şi opiniile nu sînt noţiuni cu semnificaţii identice. Istoric vorbind, atitudinile fac parte din bagajul de noţiuni psihologice, iar opinia publică din zestrea sociologiei. Atitudinile exprimă, în primul rînd, conţinutul relaţiei sau, mai ales, direcţionarea motivată a relaţiei persoanei faţă de obiectul cu care se află în legătură. Condiţionarea socială face ca atitudinile să iasă din cadrul strict personal şi să putem avea alături de atitudinile persoanei — care nici ele nu sînt independente de influenţa societăţii — atitudini sociale comune anumitor grupuri de oameni. Din acest punct de vedere, atitudinea nu mai reprezintă o noţiune pur psihologică ci ea se apropie vădit de sfera noţiunii de opinie publică. În ceea ce priveşte opinia publică, ea are, în primul rînd, înţelesul general de opinie a unor mase de oameni şi în al doilea rînd pe cel de opinie individuală.

Faptul că atitudinile ar fi mai stabile decît opiniile nu este ferm constatat. Expresia „a lua atitudine" s-a încetăţenit de mult cu înţelesul de a exprima în cele mai multe cazuri cu fermitate o anumită poziţie faţă de ceva, ceea ce implică şi răspunderea menţinerii poziţiei exprimate, a atitudinii luate. De aici derivă poate şi considerarea atitudinii ca mai stabilă decît opiniile, care în mod curent sînt înţelese ca păreri mai puţin angajate şi deci mai fluctuante.

Nici pe temeiul acţiunii distincţia dintre opinii şi atitudini nu este suficient de netă. Este adevărat că din punct de vedere lingvistic folosim cu precădere termenul de atitudine pentru a indica o poziţie care implică şi acţiune, dar sînt nenumărate situaţii cînd opinia publică exprimată înseamnă totodată şi îndemn la acţiune, chiar acţiune directă. În socialism, de pildă, creşte nemăsurat de mult rolul opiniei publice în toate domeniile vieţii sociale, fapt ce nu s-ar putea realiza dacă ar reprezenta doar o stare de expectativă.

Din acest motiv, deşi sferele celor două noţiuni — opinia publică şi atitudinea — cuprind multe elemente comune, nu le putem considera identice. Opinia publică cuprinde în sfera sa şi atitudinile, însă nu se rezumă doar la exprimarea lor verbală. Elementul distinctiv care apare în cazul opiniei publice considerăm a fi componenţa apreciativă. A lua atitudine înseamnă în primul rînd poziţia noastră în relaţia subiect —obiect, care implică şi un element de apreciere. A avea o anumită opinie înseamnă în primul rînd a emite o apreciere, care poate fi manifestată într-o acţiune sau nu, dar ea există întotdeauna în mod explicit. Pentru ilustrare, putem da următorul exemplu. Ca urmare a trecerii mijloacelor de producţie în proprietatea statului, deci a întregului popor, *s-a schimbat şi opinia* oamenilor faţă de activitatea productivă, care nu mai este considerată, apreciată, ca o ruşine, ca o povară şi prilej de amărăciune, ci ca o datorie de onoare, *ceea ce implică* o nouă *atitudine* faţă de muncă, concretizată în străduinţa depusă de muncitori pentru creşterea productivităţii muncii şi a calităţii produselor.

Din cele arătate, reiese că opinia publică se manifestă ca o puternică forţă socială. Mijloacele prin care opinia publică îşi realizează această menire socială sînt multiple. Printre ele menţionăm: metoda contrastelor (blamarea publică a unor fapte negative, alături de sublinierea celor pozitive), forţa exemplului, mijloacele obişnuite de propagandă prin presă, radio şi televiziune etc. Opinia publică poate acţiona nu numai prin aprecierea şi sancţionarea unor fapte petrecute, ci şi în mod preventiv, pentru a preîntîmpina anumite stări de lucru negative.

Ţinînd cont de elementele pe care le-am prezentat, putem considera că opinia publică reprezintă acea categorie psihosocială care exprimă, în cadrul conştiinţei sociale, aprecierea generalizată a oamenilor faţă de diferite probleme ale vieţii politice, economice şi sociale, exercitîndu-se ca o puternică forţă socială în toate domeniile de activitate.

Referindu-se la orînduirea gentilică, Fr. Engels scria: „...orînduirea gentilică se născuse dintr-o societate fără nici un fel de contradicţii lăuntrice... Ea nu dispunea de alte mijloace de constrîngere în afară de opinia publică". Rolul opiniei

publice, pe primele trepte de dezvoltare a societății omenești, era de a reglementa raporturile dintre individ și grupurile sociale, fiind un rezultat al factorilor interni. Condițiile materiale de existență determină în această perioadă formarea în mod spontan a opiniei publice, care are un caracter unitar și obligator pentru întreaga societate. O dată cu dezvoltarea forțelor de producție, cu apariția statului și a claselor sociale, opinia publică capătă noi caracteristici, își schimbă trăsăturile pe care le avea în comuna primitivă. În societățile bazate pe clase antagoniste, opinia publică își pierde caracterul unitar, capătă un caracter de clasă. Contradicțiile existente între interesele individuale și cele sociale fac ca și în cadrul aceleiași clase opinia publică să nu aibă întotdeauna un caracter unitar. Polarizată în jurul unor partide politice și antrenată în lupta pentru putere, opinia publică dobîndește și un puternic caracter politic. În strînsă interdependență cu lupta de clasă, opinia publică se formează, se dezvoltă și se impune ca o forță din ce în ce mai puternică pe măsură ce lupta de clasă se desfășoară în orînduiri și etape de luptă mai avansate. În același timp, opinia publică a maselor muncitoare are îndeosebi la început, un rol mai limitat, datorită caracterului antidemocratic al statului, nivelului redus de conștiință a maselor și influenței ideologiei clasei dominante. Treptat însă, în capitalism, se formează o opinie publică a maselor, opusă opiniei publice oficiale, a claselor exploatatoare. Formarea opiniei publice a maselor muncitoare este în strînsă interdependență cu formarea unei conștiințe politice înaintate, a conștiinței de clasă a proletariatului. Acest proces nu este spontan, el apare ca rod al activității organizate a partidului clasei muncitoare, ca rezultat al muncii în comun în marile întreprinderi, al omogenității clasei muncitoare.

Noua opinie publică care se formează are un caracter revoluționar și se opune pentru prima dată în istorie ideologiei dominante a clasei exploatatoare. Clasa muncitoare fiind, datorită condițiilor sale de existență, cea mai avansată clasă, constituie nucleul de formare a unei opinii publice unitare a tuturor exploataților. Clasa muncitoare aduce elemente noi în privința mijloacelor de formare a opiniei, prin activitatea și munca propagandistică a organizațiilor de partid și a organizațiilor de masă conduse de partid.

Dacă în capitalism opinia publică a maselor se formează și își croiește drum cu greutate în lupta cu opinia publică oficială a claselor conducătoare, în socialism, unde clasa muncitoare a cucerit puterea politică devenind clasă conducătoare în stat, unde nu mai există contradicții antagoniste între clasele societății, opinia publică capătă un cîmp larg de desfășurare, este chemată să-și aducă aportul în construirea noii societăți. Noile condiții determină noi trăsături ale opiniei publice socialiste. În primul rînd, ea capătă un caracter unitar, devine treptat o opinie a întregului popor. Aceasta nu înseamnă că dispare și lupta de opinii, dar dispărînd antagonismele de clasă, lupta de opinii are drept scop general dezvoltarea pe mai departe a societății în folosul tuturor. În procesul formării opiniei publice socialiste lupta de opinii se duce pe mai multe planuri : între opiniile individuale ale membrilor colectivului în ceea ce privește mijloacele și modul de realizare a sarcinilor, între opiniile înaintate și cele retrograde, între unele elemente de psihologie socială care pot frîna în anumite situații formarea unei opinii publice înaintate și ideologia clasei muncitoare. Una din formele cele mai răspîndite ale luptei de opinii în socialism o constituie critica și autocritica.

Spre deosebire de orînduirile social-economice bazate pe clase antagoniste, în socialism, în formarea opiniei publice crește ponderea elementelor conștiente sub influența ideologică a partidelor marxist-leniniste și datorită creșterii generale a nivelului de cultură a maselor. Așa cum am mai arătat, diminuarea spontaneității se referă la procesul formării opiniei publice și nu la cel al exprimării care, mai ales, prin promptitudine își demonstrează eficiența.

În societatea socialistă, organizațiile de partid sînt principalele centre organizatorice în care se formează și se exprimă cele mai înaintate opinii. Opinia partidului, deși exprimă interesele maselor largi, nu devine opinie publică decît în măsura în care masele devin conștiente de interesele lor și o preiau, prin activitatea ideologică și propagandistică desfășurată de partid, însușindu-și-o. Organizațiile de partid, prin activitatea pe care o desfășoară, fac ca opinia ce se formează în sînul partidului să devină opinie publică, imprimînd astfel procesului de formare a opiniei publice un caracter organizat. Opinia publică socialistă se formează și se exprimă diferențiat, printr-un sistem întreg de organizații, care — fiind unite prin baza economică și ideologică comună — contribuie la formarea unei opinii publice cu un conținut comun.

Un exemplu elocvent în această privință îl poate constitui acțiunea de pregătire, desfășurare și aplicare a măsurilor preconizate de Conferința Națională a Partidului Comunist Român din decembrie 1967. Încă cu mult timp înainte de data Conferinței, cu ocazia diferitelor vizite prin țară ale conducătorilor de partid și de stat, s-a făcut cunoscut opiniei publice că în atenția partidului stau cîteva probleme de o deosebită importanță pentru dezvoltarea socialistă a țării, printre care măsurile de perfecționare a conducerii și planificării economiei naționale și ale îmbunătățirii organizării administrativ-teritoriale a României. Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1967 a precizat data și ordinea de zi a conferinței, iar documentele publicate ulterior plenarei au permis luarea la cunoștință, în detaliu, a problemelor care urmau a fi discutate la conferință. În legătură cu toate aceste probleme a început să se facă o largă publicitate prin presă, radio, televiziune. În adunări organizate de organizațiile de partid s-au pus în discuție aceste documente și s-au făcut numeroase propuneri din partea oamenilor de diferite profesii, vîrste, pregătire profesională, de la orașe și sate etc. Încă înainte de desfășurarea lucrărilor conferinței, opinia publică din țara noastră era informată pe larg și antrenată activ de dezbateri. S-a creat astfel un puternic curent de opinie favorabil emulației în toate sectoarele de activitate. Treptat, cauza partidului a devenit cauza întregului popor. În timpul lucrărilor conferinței, acțiunea de informare și dezbatere a căpătat proporțiile cele mai mari. Zilnic, ziarele inserau documentele care erau supuse dezbaterilor și discuțiile participanților la conferință. După încheierea lucrărilor conferinței, în această atmosferă de puternic entuziasm, s-a trecut de îndată la aplicarea în viață a hotărîrilor luate. Opinia oamenilor fiind deja formată, nici nu s-ar mai fi putut întîrzia prea mult cu aplicarea hotărîrilor. Era creată deja o asemenea stare psihologică favorabilă în care orice întîrziere nu putea fi decît în detrimentul cauzei. Așa a fost posibil, de exemplu, ca într-un timp extrem de scurt să se realizeze reorganizarea administrativă a țării, care a antrenat schimbări profunde în viața economică, socială și culturală a întregii țări. De asemenea, sînt în curs acțiunile de perfecționare a conducerii și planificării economiei naționale.

Opinia publică socialistă se caracterizează printr-o sferă largă de fenomene și domenii ale vieții sociale care-și exercită influența. Dacă în celelalte orînduiri sociale opinia publică se manifestă mai ales în domeniul moral și politic, în socialism influența sa cuprinde toate domeniile vieții sociale, caracteristica principală fiind creșterea permanentă a rolului ei. Într-o cercetare efectuată în anul 1967 la o fabrică de medicamente din București, am studiat rolul opiniei publice în acțiunea de transferare a muncitorilor de la o întreprindere la alta. Fenomenul transmutării, al transferării de la o întreprindere la alta implică elemente multiple de ordin economic, social, politic. Acest fenomen se pune în termeni deosebiți în socialism, unde grija față de om primează, spre deosebire de capitalism, unde profitul capitalistului este singurul care interesează. De aceea și pentru noi a reprezentat un experiment inedit, deosebit de interesant.

La un prim sondaj efectuat asupra tuturor muncitorilor din fabrică rezultatul a fost în majoritate potrivnic transferării. Plasamentul noii întreprinderi la periferia orașului, față de vechea întreprindere care se află situată în centru, greutățile de transport, noutatea locului de muncă, a tovarășilor de muncă (întrucît la noua unitate erau transferați muncitori din mai multe întreprinderi, precum și noi angajați), toate concurau cel puțin la o primă atitudine de reținere, exprimată prin refuzul transferării. Acțiunea de transferare a fost concepută pe loturi de 40—50 muncitori lunar. Cu fiecare lot a stat de vorbă conducerea fabricii, organizația de partid și de sindicat, explicîndu-le avantajele transferării la noua întreprindere (condiții moderne de lucru, încadrare corespunzătoare pregătirii, rezolvarea problemei transportului etc.). În același timp, au început efectiv lucrările de modernizare a șoselei de acces și pentru o linie de troleibuze. Unii muncitori au vizitat noua întreprindere, au luat contact cu muncitorii care începuseră deja să lucreze acolo, s-au convins la fața locului de avantajele de a lucra în acea întreprindere. Efectuînd un nou sondaj asupra muncitorilor care inițial se pronunțaseră împotriva transferării și ulterior au acceptat, ei au motivat schimbarea lor de opinie prin acțiunile pe care le-am semnalat mai sus.

Avem aici un exemplu tipic de schimbare a opiniei publice, în domeniul organizării industriei, sub influența conjugată a factorilor instituționali, a organizațiilor de partid și de masă și a propriei înrîuriri a muncitorilor asupra altora.

Factorii care asigură creșterea permanentă a rolului opiniei publice sînt multipli, dintre care vom menționa pe cei mai importanți. În primul rînd, caracterul democratic al statului socialist, care asigură participarea tuturor oamenilor muncii la discutarea

și la aprecierea principalelor probleme ale vieții de stat și sociale. Acest drept este asigurat prin legile statului și este favorizat de creșterea nivelului de conștiință a maselor, care manifestă o exigență sporită față de comportarea morală, în producție etc. a fiecăruia dintre membrii lor. În al doilea rînd, mijloacele de formare a opiniei publice (presă, radio-televiziune etc.) reprezintă instrumente ale întregii colectivități, avînd dublu rol de formare și totodată de exprimare a opiniei publice.

Socialismul, asigurînd cîmp larg de dezvoltare opiniei publice, este totodată singura orînduire în care opinia publică este chemată ca în mod conștient să contribuie nu numai la respectarea anumitor norme de conviețuire în societate, dar și la făurirea profilului nou al constructorului acestei societății, la formarea trăsăturilor lui de personalitate și de comportament, în conformitate cu caracterul acestei orînduiri. Prin aceasta, opinia publică depășește caracterul de forță coercitivă, devenind și o forță constructivă.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Harwood L. Childs, *An introduction to public opinion*, New York, John Wiley and sons, Inc., ediția a IV-a, 1949.
2. Anatolie Chircev, *Psihologia atitudinilor sociale cu privire specială la români*, Institutul de psihologie, Sibiu, 1941.
3. Walter Lippmann, *Public opinion*, New York, Macmillen, 1922.
4. Alfred Sauvy, *L'opinion publique*, Paris, 1956.
5. Virginia Sedman, *Some interpretations of public opinion*, în *Social forces*, March, 1932.
6. Jean Stoetzel, *Théorie des opinions*, P.U.F., Paris, 1943.
7. A. K. Uledov, *Opinia publică, obiect de cercetare sociologică*, „Probleme de filozofie", nr. III, 1959.

Orientări actuale în activitatea de popularizare a științei și culturii

EMIL IORDĂCHESCU

Într-un anumit sens, privită ca operă de educație populară, activitatea de răspîndire a cunoștințelor cultural-științifice reprezintă arhetipul a ceea ce se numește astăzi educația adulților. Progresul vertiginos al științelor, transformările adînci care se operează în tehnică, înnoirile pe care le cunosc artele în cea-de-a doua jumătate a secolului nostru și, îndeosebi, ritmul accelerat al evoluției sociale au substituit treptat concepției tradiționale a educației populare, ideea necesității unui efort constant de educare, de perfecționare culturală și profesională a adulților de toate vîrstele. Sîntem martorii unei adevărate revoluții în teoria și practica educației, materializată în vaste proiecte de reformă a structurilor școlare, în organizarea sistematică de cursuri pentru ridicarea și readaptarea cunoștințelor profesionale, în inițiative dintre cele mai diverse de orientare spre scopuri instructiv-educative definite a timpului liber al oamenilor. Concomitent, se intensifică, în diferite țări, eforturile pentru stabilirea principiilor și metodelor care trebuie să guverneze întreagă această activitate.

Nu este însă mai puțin adevărat că și în direcția educației adulților realizările generațiilor de azi sînt legate de inițiativa acelora care, cu ani în urmă, în con-

diții materiale și morale adesea nefavorabile, s-au străduit să ridice nivelul de cultură a maselor. Iar opera lor a fost în esență o operă de popularizare a cunoștințelor culturale și științifice.

Activitatea de popularizare a apărut ca un fenomen caracteristic lumii moderne; ca și alte activități destinate instruirii și educării oamenilor, popularizarea nu-și are izvorul în ea însăși, nu se constituie din propria sa substanță. Ea preia rezultatele obținute în alte sfere ale activității intelectuale, le prelucrează conform propriului ei specific și le transmite beneficiarilor săi într-o formă adecvată scopurilor pe care și le propune *. Popularizarea a apărut, așadar, ca un corolar al nivelului general atins la un moment dat de dezvoltarea științei și culturii și a continuat să se dezvolte ca o latură complementară, dependentă de acest proces.

Pe de altă parte, acest fenomen își are izvorul în anumite necesități sociale determinate de nevoia publicului larg de a se informa, de a-și dezvolta orizontul cultural-științific, nevoi izvorîte din imperativele adaptării sale continue la exigențele vieții, ale integrării sale profesionale și social-culturale. Datorită însești cerințelor care i-au dat naștere și cu care este confruntată, munca de popularizare se deosebește în mod esențial de celelalte forme de instruire și informare specializată a populației. Pe cînd acestea urmăresc formarea fondului de cunoștințe de specialitate al unui anumit grup social, munca de popularizare tinde spre formarea orizontului de cultură generală a populației, spre depășirea granițelor impuse de preocupările strict profesionale și spre înțelegerea fenomenelor și proceselor care se petrec în domeniile cele mai diverse ale activității umane.

Din cele de mai sus rezultă deci că activitatea de popularizare poate fi considerată ca un factor mijlocitor, de acces al maselor la valorile științei și culturii, al cărui obiect îl reprezintă transmiterea de cunoștințe culturale și științifice, într-un mod popular, către nespecialiști, în vederea întregirii orizontului lor de cultură generală. Dacă am rămîne la această caracterizare, tabloul încă nu ar fi complet, deoarece — pe lîngă funcția generală de comunicare de cunoștințe și chiar prin aceasta — popularizarea are și un important rol educativ, îndeplinește și o importantă funcție formativă. Vehiculînd mai ales ideile generale implicate de cuceririle științifice, subliniind îndeosebi rostul și semnificația înfăptuirilor științifice și culturale ale omenirii, popularizarea a influențat întotdeauna conștiința oamenilor, concepția lor despre lume.

Așadar, fenomenul popularizării ar putea fi definit ca acea activitate de comunicare de cunoștințe care urmărește informarea cultural-științifică și educarea populației, în vederea formării orizontului său de cultură generală și concepției sale despre lume **.

---

* Aceasta nu înseamnă nicidecum că răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice nu ar avea un caracter creator, că ar fi simplă operație de prelucrare și transmitere ca atare a cunoștințelor. Dimpotrivă, utilizînd valori constituite, popularizarea înseamnă o atentă selecționare și expunere cît mai clară și simplă a lor, adoptarea unui limbaj limpede și expresiv etc. Nu întîmplător literatura de popularizare cunoaște opere celebre datorate unor mari savanți, iar U.N.E.S.C.O. a instituit premiul „Kalinga" pentru cea mai bună lucrare de popularizare.

** Se spune de obicei că secolul al XIX-lea a fost secolul înfloririi muncii de popularizare a științei. Afirmația e adevărată doar parțial, deoarece se referă numai la acele țări din Europa în care progresul economic declanșat de prima revoluție industrială crease terenul fertil pentru o mai largă penetrație a ideilor științifice. Acum apar în țările din apusul Europei primele cicluri de conferințe serale gratuite pentru muncitori — în Anglia în 1811, în Franța în 1820. Grundvig înființează, în 1842, în Danemarca, primele universități populare, în 1822 ia ființă „Asociația germană a cercetătorilor naturii", iar peste cîțiva ani, se înființează „Asociația britanică pentru progresul științei" care, o dată cu finanțarea și stimularea cercetărilor

În evoluția activității de popularizare, ca și în istoria întregii noastre culturi, eliberarea țării și trecerea la construirea societății socialiste au însemnat începutul unei noi etape în cursul căreia concepția, scopurile și cadrul de desfășurare a acestei activități s-au schimbat în mod fundamental.

științifice, se ocupau intens și de popularizarea științei. Este secolul în care numeroși oameni de știință cunoscuți, gînditori, istorici și literați iau parte activă la opera de educație populară.

Popularizarea cunoștințelor științifice are în această perioadă cîteva trăsături caracteristice: este propagandistică, filantropică și — de cele mai multe ori — critică și ateistă. Ea urmărea — după expresia lui J. D. Bernal — „etalarea minunilor științei" în fața poporului, pentru a-i da convingerea în valoarea cunoașterii științifice și a puterii ei de a ameliora viața oamenilor. Așa se și explică de ce popularizarea se ocupa aproape exclusiv de științele naturii și anume de performanțele lor cele mai frapante. Dar acest lucru era necesar atît timp cît scopurile realizărilor științifice răzbăteau rare ori mai sus sau mai jos de pătura de mijloc a intelectualității, iar masele populare priveau știința și inovația tehnică, în genere, doar ca un factor de reducere a salariilor și de sporire a șomajului. Pe de altă parte, sub influența ideilor filozofilor din epoca luminilor și în genere a ideilor de egalitate și fraternitate proclamate de Revoluția franceză, intelectualii se adresează muncitorilor, micilor meseriași, țăranilor, cu convingerea generoasă că remedierea stării de ignoranță reprezintă principala condiție pentru îmbunătățirea vieții lor materiale. Evident, activitatea lor nu este sprijinită în nici un fel de către stat și — cum este de înțeles — rezultatele practice, la scară socială, ale acțiunii pe care au întreprins-o sînt destul de reduse. În sfîrșit, în acest secol știința avea o notă revoluționară și — prin implicațiile ei teoretice — profund neconformistă în raport cu ideologia oficială. Cu atît mai mult, popularizarea științei, care evidenția îndeosebi consecințele cunoașterii științifice pe planul vieții morale, avea un caracter polemic ascuțit. O dovedește din plin activitatea unui Huxley în Anglia, Haeckel în Germania sau Flammarion în Franța.

În Țările Române, ca și în alte țări europene care, la mijlocul secolului trecut, nu se constituiseră încă în state naționale și unde — datorită împrejurărilor istorice — dezvoltarea social-economică, deci și cultural-științifică, a avut un curs mai lent, opera de educație populară a îmbrăcat la începuturile sale un caracter oarecum diferit. Pregătită prin rîvna cărturarilor iluminiști din sec. al XVIII-lea (între care ar trebui amintit îndeosebi Gh. Șincai cu a sa *Învățătură firească pentru surparea superstițiilor norodului*, precum și cu *Istoria naturii sau a firii*), activitatea de culturalizare, în prima sa etapă de dezvoltare, este legată nemijlocit de ideea promovării culturii naționale, a învățămîntului național și, în genere, a afirmării spiritualității românești, ca factor de primă importanță în lupta de eliberare socială și națională a poporului român. Primele gazete românești care apar după 1830 în cele trei principate au ca misiune, așa cum se arată într-un articol din primul număr al „Gazetei Transilvaniei" „lățirea științelor și cunoștințelor, împărțirea ideilor la toate clasele de oameni". Animatorii acestor publicații și — mai tîrziu — revoluționarii pașoptiști folosesc istoria pentru a trezi mîndria națională, literatura și artele pentru a stimula elanul revoluționar, cunoștințele științifice folositoare în viața de toate zilele pentru a realiza ideea lui Bălcescu: „Să luminăm poporul dacă vrem să fim liberi".

Așadar, în această perioadă care se întinde pînă spre 1860, ideea de educație populară este intim legată de însuși procesul afirmării culturii noastre naționale și are esențialmente un scop politic, vizînd afirmarea națiunii române și constituirea sa într-un stat național unitar.

După 1860 se distinge o a doua etapă a dezvoltării culturii populare în România, etapă care păstrează în linii mari același fond al luminării maselor prin răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice, dar în forme și cu mijloace evoluate față de perioada anterioară. Nu intră în preocupările acestui articol să retraseze întreaga istorie a devoltării activității de popularizare — deosebit de bogată — din acești ani. Pînă la cel de-al doilea război mondial, inițiativele au fost multiple și diverse ca orientare, formă și posibilități. Ele au însă cîteva trăsături comune, caracteristice, care trebuie subliniate.

În primul rînd, aceasta este perioada în care mișcarea de educație populară *se instituționalizează*, căpătînd prin lărgimea și seriozitatea acțiunilor care o definesc un

Dacă pînă la această dată inițiativele întreprinse pe acest tărîm au fost călăuzite de ideea generoasă a ridicării poporului spre civilizație prin cultură, avînd de cele mai multe ori un caracter întîmplător și o sferă de influență restrînsă, în noile condiții de adînci transformări economice, politice și sociale, răspîndirea cît mai largă a cunoștințelor cultural-științifice a apărut ca o *necesitate* determinată de nevoia imperioasă de a contribui și pe această cale la remedierea stării de ignoranță în care se aflau straturi largi ale populației și la educarea și reeducarea maselor în spiritul socialismului. Activitatea de popularizare a științei și culturii a fost privită deci, ca un instrument eficace de culturalizare, susceptibil să aducă un aport însemnat la formarea conștiinței socialiste a maselor. Această idee, care a stat încă de la început la temelia reorganizării activității de popularizare, a fost subliniată recent de către tovarășul Nicolae Ceaușescu, într-un mod deosebit de expresiv: „Răspîndirea științei și culturii în masele largi, ridicarea nivelului de cunoștințe generale ale întregului popor reprezintă o premisă hotărîtoare pentru atingerea stadiului superior al societății

---

loc de sine stătător în ansamblul muncii de educație din țară. Acum apar și se dezvoltă primele societăți culturale cu scopul mărturisit de a populariza știința și cultura. „Ateneul Român", „Junimea", „Casa Școalelor", „Astra", mișcarea din jurul „Contemporanului", „Liga pentru unitatea culturală a tuturor românilor", universitățile populare și, îndeosebi, cursurile de vară de la Vălenii de Munte sînt doar cîteva dintre cele mai importante acțiuni care imprimă fenomenului de educație populară sistematizare, consecvență și forță de pătrundere. Cu foarte puține excepții — și acelea determinate de faptul că în funcții oficiale se găseau oameni de cultură animați de înalte sentimente patriotice (e vorba de V. A. Urechia, dar mai ales de Spiru Haret) — aceste înjghebări sînt rodul inițiativei particulare a unor oameni luminați, nu beneficiază de sprijinul statului și își desfășoară activitatea în condiții dintre cele mai dificile. De aici și caracterul lor local sau regional și în consecință rezonanța relativ restrînsă a acțiunilor lor. Ceea ce au întreprins însă aceste asociații pentru ridicarea culturală a maselor populare se înscrie ca un element de mare preț în evoluția culturii noastre naționale.

O trăsătură distinctivă a activității de popularizare în această perioadă este și pluralitatea formelor sale de desfășurare. Conferințele, seriile de conferințe, șezătorile culturale, universitățile populare și școlile pentru adulți sînt completate de numeroase publicații cu caracter de popularizare: abecedare și manuale pentru adulți, broșuri de popularizare ș.a., care sporesc într-o măsură însemnată eficacitatea acestei activități. Tabloul eforturilor făcute în acest scop este completat de apariția și înmulțirea căminelor culturale, a bibliotecilor populare și a unor muzee, care aduc o contribuție importantă în lărgirea accesului maselor la cultură.

Dacă, din punctul de vedere al programului său, popularizarea cunoștințelor cultural-științifice este orientată — sub influența ideologiei poporaniste — cu preponderență spre sate, trebuie notat că, începînd din ultimele decenii ale secolului trecut, o dată cu cristalizarea primelor cercuri socialiste, această mișcare de ridicare spre cultură ia amploare și în rîndurile muncitorilor. Conferințele ținute în cadrul acestor cercuri, ca și publicațiile socialiste, propagă în mod susținut ideile științei și ale filozofiei materialiste, critică obscurantismul, militează pentru emanciparea socială și culturală a muncitorilor. O dată cu înființarea Partidului Comunist, această activitate ia un curs nou, marcînd momentul istoric în care sarcina de a dezvolta cultura progresistă revine clasei muncitoare.

În sfîrșit, o altă trăsătură caracteristică a activității de răspîndire a științei și culturii în această perioadă, care face cinste întregii culturi românești, este aceea că cele mai proeminente personalități ale științei, literaturii și artelor noastre, animate de sentimentul responsabilității față de soarta poporului, s-au dăruit cu generozitate operei de educație a maselor. Constelația tradițiilor noastre în acest domeniu este prea bogată pentru a încerca să o redăm în toată plenitudinea ei aici. Dar este neîndoielnic că, dacă astăzi activitatea de răspîndire a cunoștințelor cultural-științifice găsește o adeziune atît de largă în rîndurile întregii noastre intelectualități, aceasta se datorește într-o măsură însemnată marilor înaintași care i-au deschis drumul cu decenii în urmă.

noastre — comunismul, pentru crearea condițiilor ca oamenii să poată face să țîșnească din ce în ce mai bogat izvoarele avuției materiale și spirituale ale patriei noastre. Numai pe baza înfloririi neîntrerupte a artei și culturii și a propagării largi a acestora în mase se poate accelera procesul de lichidare a vechilor mentalități, de ridicare a conștiinței socialiste a oamenilor muncii" [1].

Din înțelegerea rosturilor reale și a adevăratei valori sociale a activității de răspîndire a științei și culturii au rezultat consecințe de cea mai mare însemnătate pentru orientarea, conținutul de idei și amploarea sa. Munca de popularizare a devenit o preocupare de stat, beneficiind de toate avantajele morale, materiale și de organizare care decurg de aici.

Pe de altă parte, s-a schimbat însăși substanța acestei activități, ideile pe care le vehiculează, ceea ce i-a imprimat un caracter militant, propriu activității educative în societatea socialistă. Propagarea largă a ideologiei marxist-leniniste, explicarea semnificației măsurilor întreprinse de partid pentru construcția noii societăți au devenit sarcini de căpătîi ale acestei munci în noua sa etapă de dezvoltare. În genere, popularizarea cunoștințelor din domeniul științelor sociale a ocupat un loc de cea mai mare însemnătate în ansamblul preocupărilor pe acest tărîm. În același timp, s-a lărgit aria răspîndirii cunoștințelor științifice despre natură, accentuîndu-se asupra implicațiilor lor teoretico-filozofice care vizează formarea concepției științifice despre lume a oamenilor. Un loc însemnat în ansamblul acestei activități l-au ocupat cunoștințele economice, științifice și tehnice legate nemijlocit de înțelegerea proceselor de producție din industrie și agricultură. Totodată, era necesar ca munca de popularizare să capete o amploare proporțională cu scopurile pe care și le propunea ca instrument de largă culturalizare, să asigure deci o circulație de masă a ideilor, a valorilor spirituale. În decursul anilor, această activitate s-a dezvoltat necontenit, pătrunzînd la orașe și sate, lărgindu-și sfera de influență asupra celor mai variate categorii ale populației. De la circa 1500 de conferințe ținute în anul 1945 s-a ajuns în ultimii ani la o activitate care însumează cifre de ordinul sutelor de mii de manifestări de popularizare de cele mai diverse genuri. Progresele de ordin cantitativ au fost însoțite de substanțiale realizări pe planul calității : s-au extins formele de transmitere sistematică a cunoștințelor — universități populare și muncitorești, lectorate, cicluri de conferințe — au apărut, în însăși practica activității culturale, forme noi, originale, care asigură o eficiență sporită contactului dintre conferențiar și public — brigăzile științifice, serile de întrebări și răspunsuri, consultațiile științifice ș.a. —, s-a amplificat activitatea de popularizare prin intermediul cuvîntului scris — broșuri, publicații periodice.

Este incontestabil că dezvoltarea considerabilă a activității de răspîndire a cunoștințelor cultural-științifice în România socialistă își găsește explicația în sprijinul pe care îl primește din partea statului socialist, în interesul maselor pentru această activitate, interes determinat de valoarea ideilor pe care le comunică. Nu este însă mai puțin adevărat că înfăptuirile sale de pînă acum se datoresc adeziunii fără rezerve a intelectualității noastre în ce are ea mai prețios ca pregătire și talent la munca de popularizare. Intelectuali vîrstnici și tineri, români și aparținînd naționalităților conlocuitoare, intelectuali de la orașe și sate, desfășoară în mod obștesc această activitate, privind-o ca pe o cauză a lor, încît se poate spune că participarea la activitatea de educare și ridicare culturală a maselor reprezintă o coordonată, un element component al definiției profilului intelectualității noastre socialiste.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința pe țară a Uniunii Artiștilor Plastici*, „Scînteia" nr. 7679 din 20 aprilie 1968.

În prezent, munca de răspîndire a cunoștințelor cultural-științifice a ajuns la un punct al evoluției sale care reclamă o confruntare atentă cu ansamblul mijloacelor de acces la cultură al populației și cu exigențele spirituale ale maselor, confruntare în stare să determine tendințele dezvoltării sale viitoare.

O privire — chiar generală — asupra tabloului stării culturale a poporului nostru ne arată că în nivelul său de cunoștințe, în întinderea și profunzimea lor s-au petrecut modificări esențiale. Generalizarea învățămîntului de 8 ani și trecerea la învățămîntul general de 10 ani, dezvoltarea învățămîntului seral și fără frecvență, ca și a diferitelor forme de învățămînt profesional, pătrunderea constantă a științei și culturii prin carte, presă, film, radio și televiziune generează, o dată cu un nivel spiritual în continuă creștere, interese de cultură mai variate și diferențiate, în funcție de pregătire și preocupări, exigențe mai înalte. Populației i se oferă posibilități tot mai largi de a selecta în procesul de asimilare a culturii, atît în ce privește conținutul cunoștințelor, cît și în ce privește forma lor de comunicare.

Toate acestea au influențat în mod necesar fenomenul popularizării, determinînd apariția unor tendințe noi, caracteristice, în care descifrăm elementele unui stadiu nou de dezvoltare și însuși viitorul acestei activități. Este vorba, în primul rînd, de *nivelul cunoștințelor transmise* în sfera activității de răspîndire a științei și culturii. În ultimele două decenii, funcția principală a acestei activități a fost difuzarea unor cunoștințe de nivel mediu, vizînd lărgirea bagajului de cunoștințe generale ale publicului, deci o funcție pe care am numi-o de *culturalizare*. Această funcție rămîne preponderentă și în prezent și e probabil că ea va continua să se manifeste și în viitor. În ultimii ani, însă, a apărut necesitatea organizării unor activități pentru anumite categorii ale populației adulte cu pregătire medie și chiar superioară, care prin conținutul și efectele lor depășesc simpla culturalizare. Aceste activități apărute în cadrul universităților populare oferă publicului cunoștințe mai profunde și mai multilaterale într-un domeniu bine determinat, avînd caracter de *informare cultural-științifică*.

Concomitent cu dezvoltarea celor două funcții amintite (de culturalizare și de informare cultural-științifică), se manifestă, într-o măsură mai redusă, și o altă funcție și anume *funcția de instruire*. Este vorba de cursurile de limbi străine ale universităților populare care cuprind în prezent cca. 14 000 de oameni sau de cursurile de reciclare pentru anumite cadre din industrie, la unele discipline ca, de pildă, organizarea științifică a producției și a muncii, matematică modernă ș.a.

Ridicarea continuă a gradului de instrucție a populației, extinderea mijloacelor de comunicație în masă, dinamica profesiunilor în condițiile procesului intens de industrializare sînt numai cîțiva dintre factorii principali care ne determină să apreciem că în anii viitori funcția de informare și — în măsură relativă — cea de instruire vor căpăta în ansamblul activității de difuzare a cunoștințelor o pondere din ce în ce mai mare.

O altă tendință caracteristică evoluției actuale a popularizării este *extinderea transmiterii organizate, sistematice a cunoștințelor*. În strînsă legătură cu afirmarea funcției de informare, această tendință se materializează în restrîngerea treptată a manifestărilor izolate de răspîndire a științei și culturii, manifestări cu eficiență redusă, și în extinderea acelor forme de popularizare care împrumută unele trăsături caracteristice procesului de învățămînt; asigurarea continuității și a logicii interioare a transmiterii cunoștințelor, auditoriu stabil, lecția ca formă de bază a procesului de informare ș.a. Este cazul universităților populare, al căror număr a crescut între 1964 și 1967 de la 30 la 52. Desigur, e vorba de un învățămînt sui-generis în care dorința de instruire a publicului — eterogen ca vîrstă și ocupații — reprezintă principalul

factor de emulație. Dar eficiența acestei forme de răspîndire a cunoștințelor, procesul de consolidare prin care trec universitățile populare existente, ca și proiectele de înființare în acest an a unor universități populare în toate centrele de județ și a unor forme organizate în chip asemănător la sate, ne dau toate temeiurile să credem că universitatea populară reprezintă principala formă de viitor a răspîndirii științei și culturii prin viu grai.

Folosirea mijloacelor tehnice moderne de înregistrare și transmitere a imaginii și sunetului reprezintă pentru fenomenul popularizării o revoluție ale cărei consecințe încă nu le-am apreciat poate îndeajuns. Pe de o parte, cu ajutorul acestor mijloace este posibilă dezvăluirea universului în însăși realitatea sa dinamică ; pe de altă parte, ele amplifică uriaș randamentul transmiterii ideilor. În aceste condiții, informarea culturală și științifică nu mai poate avea ca sursă exclusivă doar expunerea teoretică abstractă. Folosirea sistematică a mijloacelor audio-vizuale s-a afirmat ca o tendință caracteristică fenomenului de popularizare din țara noastră doar de cîțiva ani. Utilizarea pe scară largă a proiecțiilor de filme, diafilme și diapozitive, a montajelor vizuale completate prin imprimări pe bandă de magnetofon, emisiunile de popularizare la televiziune, construcția primelor planetarii, atestă preocupările existente în acest sens. Vor elimina oare mijloacele tehnice conferința de tip clasic ? Răspunsul este, fără îndoială, negativ, deoarece aceste mijloace nu pot înlocui forța cuvîntului viu, expunerea directă în fața publicului rămînînd un mijloc universal de comunicare. Este evident însă că folosirea tot mai largă a mijloacelor moderne de comunicație în masă — îndeosebi a filmului și a emisiunilor la televiziune — vor căpăta o amploare crescîndă, aceasta reprezentînd o altă direcție principală de dezvoltare a fenomenului de popularizare în viitor.

Ca și întreaga activitate cultural-educativă de masă, răspîndirea cunoștințelor științifice și culturale nu a beneficiat și nu beneficiază încă de un *suport teoretico-științific* care să călăuzească în alegerea celor mai eficace metode de informare și educare a publicului. În desfășurarea sa, această muncă se bazează pe experiența practică și pe intuiția intelectualilor care o susțin și a organizatorilor ei, alegerea soluțiilor fiind mai ales operă de bun simț. În aceste condiții, publicul, realitatea fundamentală de care trebuie să țină seama munca de popularizare, reprezintă în mare măsură o necunoscută. Rezolvarea acestei probleme nu este simplă, ceea ce numim noi în mod indistinct „publicul" fiind de o realitate complexă, dinamică, de o infinită varietate. Necesitatea a obligat însă pe cei care se ocupă cu activitatea de răspîndire a științei și culturii să încerce să se apropie mai mult de această realitate cu ajutorul unor anchete și a unor sondaje de opinie. Concomitent, specialiștii în cercetarea științifică sînt tot mai mult atrași de acest compartiment al educației adulților. Este de prevăzut că în următorii ani aceste preocupări, care reprezintă în prezent doar o tendință, se vor generaliza și se vor perfecționa, închegînd treptat elementele constitutive ale unei teorii a fenomenului de popularizare a științei și culturii.

În concluzie, popularizarea a apărut și s-a dezvoltat ca element constitutiv al civilizației moderne, în urma necesităților firești ale populației adulte de a-și asimila valorile științei, culturii și artei, de a-și lărgi — în condițiile specializării profesionale — orizontul de cultură generală. În acest sens, popularizarea reprezintă un element constructiv al activității de educare a adulților. În țara noastră această activitate are tradiții vechi, identificîndu-se cu începuturile culturii noastre moderne. Etapele sale succesive de dezvoltare au atins un stadiu în care se deschide perspectiva modernizării ei rapide, a aproprierii ei, atît din punctul de vedere al conținutului de idei, cît și al formelor sale de organizare, de necesitățile societății contemporane.

Problematica unei cercetări despre tineret și viața de familie

Dată fiind importanța și atenția ce se acordă problemelor educației tineretului, preocupările în acest domeniu devin tot mai intense. Printre acestea se înscrie și consfătuirea de lucru ce a avut loc de curînd în legătură cu tematica și metodele de cercetare ce vor fi folosite pentru elaborarea lucrării *Pregătirea tineretului pentru viața de familie*, inclusă în planul Institutului de științe pedagogice de către Secția educație.

Concepută ca o cercetare cu caracter interdisciplinar, dată fiind multitudinea aspectelor sub care trebuie analizată și cercetată problema respectivă, lucrarea a impus antrenarea unui colectiv larg de colaboratori din diverse specialități: pedagogi, sociologi, economiști, psihologi, medici, istorici, învățători și profesori.

Cuvîntul de deschidere al ședinței a fost rostit de către prof. dr. Petre Bărbulescu, șeful Secției educație, care și-a exprimat speranța că discuțiile vor contribui la asigurarea unei unități de concepție și de metodă de lucru.

Participanții la discuții și-au exprimat adeziunea față de ipotezele de cercetare incluse în tezele asupra lucrării supuse dezbaterii colective și au apreciat inițierea unei astfel de întîlniri care creează posibilitatea cunoașterii experienței altora, ajutînd la cooperarea, coroborarea și coordonarea eforturilor în aceeași direcție (Tamara Dobrin, prorector al Universității București).

S-a subliniat că deși tema lucrării e vastă, iar cercetarea nu va putea fi absolut reprezentativă (avînd în vedere eșantioanele propuse), totuși dificultățile inerente începutului trebuie depășite, întrucît o asemenea lucrare se impune cu necesitate (P. Penciu, șef de secție la Institutul de igienă).

Pe linia conținutului lucrării, vorbitorii au subliniat unele idei importante. S-a susținut că tema trebuie astfel concepută și tratată, încît lucrarea să întrunească trăsăturile necesare unei cercetări de nivel internațional. Ea trebuie să fie conectată cu statutul economic al familiei, cu problematica sa socio-economică (bugetul familiei, semnificațiile și consecințele lui pentru educație), iar criteriul lucrării să răspundă obiectivității și sincerității (Mircea Ioanid, șef de sector la Centrul de documentare al Academiei Republicii Socialiste România).

Problemele trebuie abordate integral, iar factorii educaționali să fie surprinși în toate mediile, în toate laturile cercetării, dat fiind specificul pedagogic al lucrării. S-a accentuat asupra necesității asigurării unui minimum de validare a probelor, date fiind limitele în care trebuie să avem încredere privind răspunsurile primite de la tineret și în general de la persoanele cercetate pe marginea unor asemenea probleme intime, de confesiune, pe care le presupune cercetarea familiei (Tamara Dobrin).

Cunoașterea temelor de profil asemănător ce vor fi incluse în planurile altor institute anul acesta și în viitor este de asemenea necesară, pentru a evita suprapunerile și paralelismele. Astfel de teme ce vor face obiectul unor studii în cadrul Centrului pentru cercetarea problemelor tineretului sînt, de exemplu: o cercetare a familiei tinere (care intenționează să pornească de la anumite aspecte ale familiilor studențești); o cercetare pe trei medii (studențesc, tinere muncitoare din industria ușoară și tineri muncitori din industria metalurgică); o cercetare — desfășurată împreună cu Institutul de cercetări pentru economia agrară — pe

problemele tineretului rural și, în sfîrșit, o cercetare privind integrarea tineretului în muncă și în viață. De asemenea, la Institutul de cercetări pentru economia agrară, se vor face cercetări de familie rurală (tînără sau adultă), prin prisma problemelor de economie și socio-economie (Conf. univ. dr. Ovidiu Bădina, Octavian Neamțu).

Cercetarea interdisciplinară propusă se va centra pe indicațiile din documentele de partid referitoare la problematica omului. Ea nu se va rezuma la un simplu sondaj de opinie, ci va merge în profunzimea fenomenului, pentru a fi o cercetre temeinică, cu caracter aplicativ. Va trebui să includă și problemele medicale și psihologice ale familiei, atitudinea față de familie, comportamentul în familie și influențele multiple ce se exercită asupra sa, printre care un rol important îl deține mass-media. Relativ la partea din tematică privitoare la mijloacele de comunicare de masă (presa, radioul și televiziunea), s-a propus o resistematizare a ordinii acestora. De asemenea, s-a susținut necesitatea luării în studiu și a cinematografului, care are un rol direct și indirect în influențarea concepțiilor despre viața de familie (Conf. univ. H. Dona).

Studiul familiei și pregătirii tineretului pentru viața de familie presupune o arie de cercetare largă. În cadrul tematicii trebuie să-și afle locul și probleme ale educației sexuale a tineretului și chiar a părinților (Mircea Ioanid).

De asemenea, s-a semnalat faptul că discutînd despre o viitoare lucrare cu privire la tineret și la viața de familie, trebuie să ne gîndim de fapt la două cărți: una de îndrumare, deci cu caracter aplicativ, intitulată *Pregătirea tineretului pentru viața de familie* și alta cu caracter fundamental, intitulată *Familia* (Octavian Neamțu).

Vorbitorii au fost unanimi în aprecierea că este firesc ca Institutul de științe pedagogice să inițieze o astfel de cercetare care să aibă o finalitate pedagogică aplicativă.

Dezbateri interesante s-au purtat în jurul metodelor de cercetare ce vor fi folosite. S-a emis părerea ca locul central să-l ocupe metoda anchetelor, fără a fi neglijată însă observația, experimentul ș.a. A fost expus un proiect de chestionar intitulat *Potențialul educativ al familiei*, care va cuprinde aproximativ 100 de întrebări implicînd răspunsuri codificate, răspunsuri libere și tabele (al familiei, al bugetului de timp pentru familie, al activităților comune desfășurate de copii și adulți în familie). Au mai fost, de asemenea, prezentate și puse la dispoziția colaboratorilor proiectele de chestionare pentru tineretul școlar, pentru învățători (Leon Țopa, cercetător principal în Institutul de științe pedagogice).

Pentru folosirea *unor metode* de cercetare cît mai adecvate scopului propus, s-a sugerat ideea formării unor colective interdisciplinare de cercetare. Reprezentantul Institutului de cercetări pentru economia agrară a făcut propunerea ca delegații prezenți să indice din partea instituțiilor pe care le reprezintă cîte un om care să ia parte în munca pe echipe, la această complexă cercetare. În acest context s-a subliniat ideea că cercetarea sociologică nu se învață numai din lectura cărților de sociologie și de metodologia cercetării, ci, mai ales, din cercetări concrete pe teren.

Unii dintre participanții la discuții au insistat asupra necesității existenței unor stații pilot ale cercetării, menționîndu-se că Universitatea București poate constitui o asemenea stație pilot. Tineretul universitar, prin structura sa, cuprinde o populație diversă ca vîrstă, sex, proveniență, orientare profesională etc. (Tamara Dobrin). Acestei păreri i s-a raliat și tov. Mircea Ioanid, cu mențiunea, însă, de a se ține seama că majoritatea populației studențești o formează tinerii necăsătoriți; studierea concepțiilor despre căsătorie și familie ale acestui numeros lot de tineri interesează deosebit de mult cercetarea respectivă.

O propunere importantă s-a referit la nominalizarea eșantionului pe liste, care să fie găsite în lucrare peste un anumit timp și să fie la îndemîna viitorilor cercetători (Mircea Ioanid). Au reținut atenția și propunerile privind includerea în chestionarul de bază a unor întrebări care privesc toate colectivele de cercetare angajate la lucrare.

Așa cum a menționat în cuvîntul de închidere și tov. prof. dr. Petre Bărbulescu, discuțiile au accentuat problemele teoretice și metodologice mai importante ale cercetării, iar propunerile făcute în cadrul consfătuirii vor constitui un ajutor prețios pentru colectivul de elaborare a lucrării. Astfel de consfătuiri se vor mai organiza și în viitor, pe parcursul cercetării.

ION CONSTANTINESCU
cercetător științific
Institutul de științe pedagogice

Educația adulților

Bibliografie românească

Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, 19—24 iulie 1965, București, Edit. politică, 1965, 863 p.

CEAUȘESCU NICOLAE, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste. Rapoarte, cuvîntări, articole. Iulie 1965 — septembrie 1966*. București, Edit. politică, 1968, 623 p. + 1 f. portr.

CEAUȘESCU NICOLAE, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste. Rapoarte, cuvîntări, articole. Septembrie 1966 — decembrie 1967*. București, Edit. politică, 1968, 614 p. + 1 f. portr.

Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968. București, Edit. politică, 68 p.

*

ANTONESCU G. G., *Educație și cultură, actualități și perspective*. București, Cultura românească, 1928, 272 p.

BERCA ION, *Școala de cadre pentru conducători de Cămine Culturale și școli țărănești*, Buc., Fundația Culturală, f. a., 50 p. (Cartea Căminului Cultural).

BILMSEN G. P., *Prietenul tinerimii, carte de cetire pentru școalele populare. Traducere prelucrată cu multă îngrijire de pe textul german, după ediținea cea mai nouă*, de G. Meledon, Iassi, Buciumulu Romanu, 1862, 168 p.

BUBULAC I. D., *Învățămînt muncitoresc. Școli pentru lucrători și ucenici. Raport prezentat congresului*, Buc., Tipografiile române unite, 1926, 14 p. (Congresul meseriilor și învățămîntului muncitoresc din 28 și 29 noiembrie 1926).

BRADU ION, *Educația culturală a satului. Însemnări, Reflecții, Constatări*, Buc., Edit. noastră, 1941, 71 p.

CRISTESCU FLORIAN, *Însemnări asupra învățămîntului popular românesc din Transilvania și Ungaria*. Extras din revista „Albina". Buc., Atelierele grafice Socec, 1912, 31 p.

CULEA APOSTOL D., *Probleme culturale din satul românesc. Cîteva realizări*. Extras din revista „Școala și viața", ianuarie-februarie, 1924, București, f.e., 1942, 27 p. + 2 f. il.

ESARCU C., *Discurs pronunciat de C. Esarcu, în numele comitetului secțiunei centrale la distribuția premielor de adulți*, Buc., Societatea pentru învățătura poporului român, 1868.

DULFU P., *Folósele învețăturii*, Buc., C. Göbl, 1902, 96 p. (Bibl. Soc. „Steaua", nr. 2).

DUMITRESCU GH. T., *Călăuza școalelor țărănești*, Buc., Bucovina, f.a., VII + 239 p.

DUMITRESCU GH. T., *Școala superioară țărănească. Înțăpluirea de la Poiana-Cîmpina*, Ploiești, Tipo. Unirea, f.a., 128 p.

GABREA IOSIF I., *Din problemele pedagogice românești*, București, Edit. Cultura Românească, 1937, IV + 419 p. (Din publicațiile Institutului pedagogic român).
Din cuprins, capitolele :
Programul învățămîntului complementar ; Menirea și organizarea universităților populare.

GUSTI D., *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor 1932—1933*. Buc. f. e., 1934.

* * * *Învățămîntul muncitoresc 1920—1935*. Buc., Școala de perfecționare în artele grafice, 1935, 118 p.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

IOACHIM V. M, *Şcoalele comerciale de adulţi*, Bucureşti, Tipo. Lăzărescu, 1913, 64+ III p.

ISPIR MIRCEA, *O şcoală ţărănească. Cu o prefaţă de T. D. Iacobescu şi o scrisoare de Apostol D. Culea*, Bucureşti, Tipo. Oltenia, 1937, 72 p. („Astra" societatea pentru cultura poporului).

NARLY C., *Cuvîntare rostită la primul congres al învăţămîntului muncitoresc*, Buc. Tipo. Profesională, Dinu C. Ionescu, 1921, 15 p.

* * * *Un sfert de veac de la întemeierea universităţii populare „N. Iorga" din Vălenii de Munte*, Vălenii de Munte, Edit. Ligii Culturale, 1934, 55 p. (Un moment cultural).

URSU I., *Universitatea populară*, Buc., Tipo „Convorbiri literare", 1923, 16 p.

VASILESCU-SPOREA ELENA, *Conferinţe populare ţinute în şedinţele publice ale cercurilor culturale din anii şcolari 1911/12 — 1913/14*, Iaşi, Progresul, 1914, 58 p.

VIZANTI ANDREI, *Importanţa şi utilitatea învăţăturei pentru popor. Conferinţă publică ţinută cu ocasiunea inaugurării cursurilor de adulţi făcute sub auspiciile Soc. pentru învăţătura Poporului Român*. Iaşi, 1874, 40 p.

*

* * * *Ajutoare preţioase. Din munca de îndrumare metodică a caselor raionale de cultură*, Buc., Editat de Cabinetul Central metodic, 1957, 62 p. (Direcţia Generală a Aşezămintelor Culturale).

BĂNULESCU T., *Drumuri noi spre cultură. Din activitatea cercurilor de cultură generală* Buc. E.S.D.P., 1958, 76 p. cu ilustr. (Biblioteca activistului, cultural).
Sînt prezentate şi figurile unor învăţători de la sfîrşitul sec. XIX şi începutul sec. XX care au luptat pentru răspîndirea ştiinţei şi culturii în rîndul ţăranilor.

BERCIU I., *La drum cu brigada ştiinţifică. Din experienţa muncii de răspîndire a cunoştinţelor ştiinţifice la sate*, Buc. E.S.D.P., 1958, 58 p. (Biblioteca activistului cultural).

CSILLAG A. — CORNEA N., *Evidenţa şi statistica culturii în R.P.R.*, Buc., Edit. ştiinţifică, 1957, 100 p. (În ajutorul statisticianului).

CURTICĂPEANU V., *Întemeierea societăţii „Astra" şi rolul ei în cultura poporului român 1861*. Extras din „Studii. Revistă de istorie", 1961, nr. 6, Buc. Edit. Acad. R.P.R., 1961, p. 1439—1466.

DĂSCĂLESCU GH. — DRAGNEA EMILIAN, *Sprijinirea calificării şi ridicării calificării oamenilor muncii*, Buc., Edit. politică, 1961, 84 p.
Din cuprins:
Sprijin permanent ucenicilor din şcolile profesionale. Ajutor competent muncitorilor care învaţă în şcolile serale. Universităţi muncitoreşti.

* * * *Dezvoltarea suprastructurii socialiste în România*. Buc. Ed. politică, 1966, 292 p.

* * * *Din activitatea cultural-educativă de masă din R.P.R.*, Buc., editat de M.I.C., Direcţia Generală a Aşezămintelor Culturale (1960), 32 p. f. ilustr.

* * * *Momente ale revoluţiei culturale din România*, Buc. Ed. ştiinţifică, 1964, 374 p.

* * * *Profilul spiritual al clasei muncitoare în socialism*, Buc. Ed. Academiei R.P.R., 1964, 580 p.

SAMOIL A. — IORDĂNESCU M., *Seri de experienţe ştiinţifice la căminul cultural*, Buc., editat de M.I.C., Direcţia Generală a Aşezămintelor Culturale, 1961. (Biblioteca activistului cultural).

STOIAN STANCIU, *Metodica propagării cunoştinţelor ştiinţifice prin conferinţe*. Note stenografice după expunerea făcută de prof. univ. Stanciu Stoian, Buc., Edit. ştiinţifică, 1958, 20 p. (S.R.S.C. — Consiliul de conducere).

THEODORESCU BARBU, *Nicolae Iorga şi educaţia maselor*, Buc., C.S.C.A. Consiliul Aşezămintelor Culturale, 1967, 179 p. (Colecţia „Biblioteca activistului cultural").

ŢOPA LEON, *Elementele constitutive ale didacticii adulţilor şi valorificarea lor în învăţămînt*.
Extras din „Studii şi cercetări de didactică modernă", Buc., E.D.P. 1967, p. 25—58 (M.I.—I.St.P.).

(Bibliografie întocmită de prof. *SERGIU VAIDA* şi prof. *VICTORIA POPOVICI*).

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de științe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția: București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii și Cercetări — Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417 Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 8326

ANUL XVII • AUGUST • 1968 • Nr. 8

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3996

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

9

ANUL XVII

SEPTEMBRIE, 1968

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVII • SEPTEMBRIE • 1968 • Nr. 9

97

- IUL 2005

1 IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. DUMITRU SALADE ; Inv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție* ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef* ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

F 3996.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

9

ANUL XVII 1968

SEPTEMBRIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

IANUARIE 2022

STUDII — Pag.

ION T. RADU: Școala generală de 10 ani — bază de cultură pentru întregul tineret 3

ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, PELAGHIA POPESCU, TIBERIU POPESCU: Perspectivele de dezvoltare a depagogiei în lumina modernizării învățămîntului 9

ALEXANDRU BOJIN: Pregătirea umanistă în școala generală de 10 ani . . 18

CERCETĂRI-EXPERIMENTE

EMILIA CONSTANTINESCU, VALENTINA FILIPESCU: Diversificarea învățămîntului în școala de 10 ani 23

OLGA OPREA: Integrarea conținutului învățămîntului pentru clasele I-IV în sistemul unitar al școlii de 10 ani 28

VALDEMAR POPA: Rolul analizei multilaterale în predarea noțiunilor de filozofie 36

VALERIU BOTA, ANASTASIA TUROVȚEV, MARICICA CHIȘU: Contribuții la metodica lecțiilor axate pe situații-probleme 43

TUDOREL N. MIRESCU: Eficiența comparativă a imaginilor statice și dinamice în predarea unor cunoștințe de anatomie și fiziologie 52

EUGEN NOVICICOV: Predarea limbilor străine în școala de 10 ani . . . 59

GHIDUL CERCETĂTORULUI

GEORGE VĂIDEANU: Alegerea temei de cercetat și precizarea obiectivului cercetării 65

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

NICOLAE RADU: Informație și formație în învățare 69

ANA-MARIA ICHIM: Însușirea deprinderilor de scriere la clasa I la școlarii de 6 ani 77

C. PREDA, L. SERMEREANU: Considerații cu privire la eficacitatea utilizării în procesul de învățămînt a instalației Verfix 85

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION STANCIU: Personalitatea educatorului în concepția pedagogilor români din trecut 94

VASILE POPEANGĂ: Lupta corpului didactic din Transilvania pentru realizarea unirii de la Alba-Iulia 100

PEDAGOGIE COMPARATĂ

CLARA-GEORGETA CHIOSA: Probleme actuale ale predării limbilor străine . 107

PETRE BURLOIU: Prima conferință internațională asupra planificării educației 112

PETRE PUȘCAȘU: Cursurile universitare de vară la Szeged (R.P.U.) . . . 116

RECENZII

* * * Din istoria pedagogiei românești — vol. III — coordonatori T. Trutter, I. Popescu-Teiușan (M. Ocolișan, V. Țîrcovnicu) 117

ȘTEFAN PASCU: Pietre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi (Victor Popa, A. Fărcaș) 119

GEORGES LERBET: Loisirs des jeunes (Claudia Popescu, Niculina Jemăneanu) 121

* * * Îndrumări metodice pentru cercetări pedagogice comparate (Vasile Iliescu) 122

ANDRÉA JADOULLE: La psychologie scolaire (Ion Drăgan) 123

S. RAMON y CAJAL: Drumul spre știință (I. D.) 124

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

10149

СОДЕРЖАНИЕ

Ион Т. Раду, Общая десятилетняя школа — основа культуры всей молодежи * *Штефан Бырсэнеску, Пелагия Попеску, Тиберию Попеску*, Перспективы развития педагогики в свете модернизации образования * *Александру Божин*, Гуманитарная подготовка в общей десятилетней школе * *Эмилия Константинеску, Валентина Филипеску*, Диверсификация образования в десятилетней школе * *Ольга Опря*, Интегрирование содержания образования I — IV-ых классов в учебный план десятилетней школы * *Вальдемар Попа*, Роль всестороннего анализа в преподавании философских понятий * *Валериу Бота, Анастасия Туровцев, Маричика Кишу*, О методике проблемных уроков * *Тудор Миреску*, Сравнительная эффективность статических и динамических изображений в преподавании некоторых знаний по анатомии и физиологии * *Евгений Новичков*, Преподавание иностранных языков в десятилетней школе * *Джордже Вэйдяну*, Выбор темы исследования и уточнение объектива * *Николае Раду*, Информация и формация в обучении * *Анна Мария Иким*, Формирование навыков письма у первоклассников шестилетнего возраста * *К. Преда, Л. Сермеряну*, Об эффективности применения „Верфикса" в учебном процессе * *Ион Станчу*, Личность воспитателя в концепции румынских педагогов прошлого * *Василе Попынгэ*, Борьба трансильванских учителей за осуществление Альба-Июльского Объединения * *Клара Джорджета Киоса*, Актуальные вопросы преподавания иностранных языков * *Петре Бурлою*, Первая международная конференция по вопросам планирования образования * Рецензии. Заметки. Ответы.

SOMMAIRE

Ion T. Radu, L'école générale de 10 ans — fondement de culture pour tous les jeunes ✲ *Ştefan Bîrsănescu, Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu*, Perspectives du développement de la pédagogie à la lumière de la modernisation de l'enseignement ✲ *Alexandru Bojin*, La formation humaniste dans l'école générale de 10 ans ✲ *Emilia Constantinescu, Valentina Filipescu*, La diversification de l'enseignement dans l'école de 10 ans ✲ *Olga Oprea*, L'intégration de l'enseignement pour les classes de I-ère — IV-e (primaires) dans le système unitaire de l'école de 10 ans ✲ *Valdemar Popa*, Le rôle de l'analyse **multilatérale dans l'enseignement** des notions de philosophie ✲ *Valeriu Bota, Anastasia Turovţev, Maricica Chişu*, Contributions à la méthodologie des leçons axées sur les situations — problèmes ✲ *Tudorel Mirescu*, L'efficience comparative des images statiques et dynamiques dans l'enseignement de certaines connaissances d'anatomie et de physiologie ✲ *Eugen Novicicov*, L'enseignement des langues vivantes dans l'école de 10 ans ✲ *George Văideanu*, Le choix du thème et la détermination de l'objectif dans la recherche ✲ *Nicolae Radu*, Information et formation dans l'apprentissage ✲ *Ana-Maria Ichim*, La formation des habitudes d'écriture dans la classe de I-ère chez les écoliers âgés de 6 ans ✲ *C. Preda, L. Sermereanu*, Considérations concernant l'efficacité de l'emploi de l'installation verfix dans le processus de l'enseignement ✲ *Ion Stanciu*, La personnalité de l'éducateur dans la conception des pédagogues roumains du passé ✲ *Vasile Popeangă*, La lutte des enseignants de Transylvanie pour la réalisation de l'Union de Alba-Iulia ✲ *Clara-Georgeta Chiosa*, Problèmes actuels dans l'enseignement des langues vivantes ✲ *Petre Burloiu*, La première conférence internationale au sujet de la planification de l'éducation ✲ Comptes — rendus ✲ Préoccupations, Notes, Réponses.

CONTENTS

Ion T. Radu, The Ten Years School, the Cultural Basis of the Whole Youth ✲ *Ştefan Bîrsănescu, Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu*, The Educational Development in the Light of the Educational Modernization ✲ *Alexandru Bojin*, The Humanist Training in the 10 Years General School ✲ *Emilia Constantinescu, Valentina Filipescu*, Diversifying the Education in the Ten Years School ✲ *Olga Oprea*, Integrating the I—IV. Classes Curriculum in the Unitary System of the 10 Years School ✲ *Valdemar Popa*, The Role of the Multilateral Analysis in Teaching the Philosophical Notions ✲ *Valeriu Bota, Anastasia Turovţev, Maricica Chişu*, Contributions to the Methods of the Lessons Focussed on Problem — Situations ✲ *Tudorel Mirescu*, The Comparative Efficiency of the Static and Dinamic Images in Teaching Anatomy and Phisiology Knowledge ✲ *Eugen Novicicov*, Teaching the Foreign Languages in the Ten Years School ✲ *George Văideanu*, Choosing the Research Item and Specifying the Research Objective ✲ *Nicolae Radu*, Information and Formation in Learning ✲ *Ana-Maria Ichim*, Assimilating the Writing Skills in the 1 st Class at the 6 Years Old Pupils ✲ *C. Preda, L. Sermereanu*, Considerations Regarding the Efficiency of the Use of the Verfix Installation in Education ✲ *Ion Stanciu*, The Educator's Personality in the Conception of the Romanian Educators of the Past ✲ *Vasile Popeangă*, The Fight of the Transilvania Teaching Staff for the Achievement of the Union form Alba Iulia ✲ *Clara-Georgeta Chiosa*, Present Problems of the Foreign Languages Teaching ✲ *Petre Burloiu*, The First International Conference on the Educational Planning. ✲ Reviews ✲ Studies — Registering — Answers.

Şcoala generală de 10 ani — bază de cultură pentru întregul tineret

Prof. *ION T. RADU*

Pornind de la cerinţele obiective ale dezvoltării societăţii noastre socialiste, precum şi ale revoluţiei ştiinţifice tehnice contemporane, Congresul al IX-lea al P.C.R. a trasat direcţiile principale de dezvoltare şi perfecţionare a întregului învăţămînt. Pentru traducerea în viaţă a acestor directive, în urma studiilor întocmite de Ministerul Învăţămîntului — supuse şi dezbaterii publice — Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968 a stabilit, printre altele, prelungirea duratei învăţămîntului general obligatoriu la 10 ani.

Intervenită la numai cîţiva ani după generalizarea şcolii de 7 ani şi apoi de 8 ani, trecerea la şcoala generală obligatorie de 10 ani reprezintă o treaptă nouă, superioară, în dezvoltarea învăţămîntului nostru, răspunzînd noilor cerinţe de cultură şi de pregătire temeinică necesare activităţii de desăvîrşire a construcţiei socialismului în patria noastră. Totodată, aceasta situează România printre ţările avansate din lume în care învăţămîntul de bază s-a ridicat la nivelul cerut de marile sarcini de producţie şi de cultură ale progresului social şi economic.

Înfăptuirea şcolii de 10 ani, începînd din anul şcolar 1969/1970, implică rezolvarea multor probleme de organizare şi în acelaşi timp, semnalarea şi soluţionarea unor noi probleme privind scopul şi conţinutul învăţămîntului general obligatoriu, structura şcolii de 10 ani, corelaţia cu celelalte verigi ale sistemului şcolar în ansamblu ş. a. Fiecare din aceste probleme, oricare ar fi natura ei, are o însemnătate deosebită în realizarea învăţămîntului de bază. Rezolvarea lor necesită acţiunea conjugată a teoriei pedagogice şi activităţii practice de organizare şi conducere.

Nu ne vom opri, în studiul de faţă, la nici unul din multiplele aspecte ale activităţii de organizare a şcolii de 10 ani (repartizarea reţelei şcolilor, structura unităţilor, extinderea lor treptată, profilul şcolilor în funcţie de condiţiile naturale şi de factorii economici, social-culturali locali etc.). Ministerul Învăţămîntului a iniţiat studii în vederea rezolvării acestor probleme. Credem însă că o participare mai largă a peda-

gogilor, sociologilor, ar fi în folosul găsirii soluțiilor celor mai corespunzătoare. Suficient să amintim că în ceea ce privește repartizarea rețelei școlilor de 10 ani se remarcă două orientări principale : una de apropiere a unităților școlare de domiciliul elevilor, care ar ușura cuprinderea tuturor tinerilor în învățământul de bază, dar care influențează negativ asupra procesului instructiv-educativ, micșorînd posibilitățile de înzestrare a tuturor școlilor la nivelul învățământului modern și de încadrare corespunzătoare cu cadre didactice ; a doua orientare ar consta în constituirea unor unități școlare puternice, concentrînd o populație școlară mai numeroasă, care pune însă probleme de spațiu, cazare, transport pentru elevi.

Nu vom examina nici conținutul învățămîntului în școala obligatorie, deoarece numărul de față al revistei cuprinde studii care abordează această problemă fundamentală. Vom încerca să aducem o contribuție în clarificarea și înțelegerea scopului școlii de 10 ani, al locului său în ansamblul sistemului de învățămînt. Fără îndoială că un răspuns la aceste probleme nu se poate da fără a avea în vedere și conținutul învățămîntului ce se prelimină pentru această treaptă de învățămînt.

În elucidarea acestor probleme Directivele C.C. al P.C.R. și Legea privind învățămîntul în Republica Socialistă România cuprinde elementele de bază. Referindu-se la scopul și sarcinile școlii generale de 10 ani, art. 25 din Lege arată că aceasta „asigură însușirea de către elevi a *bazelor culturii generale*, contribuie la *dezvoltarea lor intelectuală și fizică*, la *formarea lor moral-cetățenească*, cultivă interesul și dragostea lor pentru muncă, le formează *deprinderi practice*, îi orientează și-i pregătește, potrivit aptitudinilor, pentru *continuarea studiilor* în unități de învățămînt de nivel superior sau pentru *desfășurarea unor activități utile* în diferite sectoare de muncă".

Notele esențiale, caracteristice ale școlii de 10 ani pot fi rezumate astfel :

— este veriga principală, de bază, în ansamblul sistemului nostru școlar, prin rolul pe care ea îl îndeplinește în formarea cetățenilor de mîine ai patriei ;

— atît din punct de vedere al conținutului învățămîntului, cît și ca structură, ea reprezintă o unitate pedagogică cu scopuri și sarcini specifice ;

— primele 8 clase sînt comune pentru toți elevii. După promovarea clasei a VIII-a, se produce prima orientare școlară, elevii avînd posibilitatea să urmeze liceul de cultură generală, liceele de specialitate, sau ciclul superior, de 2 ani (clasele IX-X), al școlii generale de 10 ani, aceasta din urmă fiind obligatorie pentru tinerii care nu urmează cursurile liceelor :

— circulația liberă a elevilor din ciclul superior al școlii de 10 ani la liceul de cultură generală, pe baza unor examene ;

— pregătește pe tineri în vederea integrării în viața socială, asigurîndu-le o cultură generală la nivel contemporan, ca bază a pregătirii profesionale, a perfecționării lor, precum și a adaptării rapide și eficiente la transformările ce survin în activitatea social-productivă.

Sarcinile specifice ale școlii de 10 ani care se desprind organic din scopul său vizează, pe de o parte, asigurarea unei culturi temeinice,

categorie superioară celei realizate în școala de 8 ani, care să permită fie continuarea studiilor, fie orientarea în principalele ramuri ale activității sociale, iar pe de altă parte, însușirea unor abilități absolut necesare unor activități practice.

În concluzie, școala de 10 ani are menirea să formeze omul cerut de societatea noastră socialistă, înzestrat cu o cultură generală temeinică și multilaterală, asociată cu deprinderi de muncă intelectuală și fizică, cu educația morală, fizică și estetică, toate realizîndu-se într-o îmbinare armonioasă, astfel încît să creeze premise trainice pentru dezvoltarea multilaterală a personalității omului societății socialiste. Prin aceasta, școala generală de 10 ani se definește ca un învățămînt de bază, care asigură însușirea cunoștințelor fundamentale necesare oricărui tînăr pentru integrarea sa în viața socială. Prin această trăsătură școala de 10 ani se identifică prin scop cu școala de 8 ani, dar marchează o treaptă nouă, superioară, întrucît ea realizează scopul educației comuniste într-un mod mult mai amplu, dă o cultură generală mai cuprinzătoare și temeinică, un orizont mai larg. De aceea, școala de 10 ani nu trebuie înțeleasă ca o simplă suplimentare cu 2 ani a școlii generale actuale, ci ca o nouă unitate organizatorică și pedagogică care îmbină, în condiții noi (pe o durată mai mare și între limite de vîrstă diferite) pregătirea de cultură generală a elevilor cu cea practică și formarea unor înalte însușiri moral-cetățenești.

În acest consens, conținutul învățămîntului pe ansamblul celor 10 ani de studiu trebuie stabilit, pornind de la caracteristicile culturii generale contemporane și de la scopul pe care-l urmărește școala de 10 ani, astfel încît să reprezinte o unitate, iar pregătirea dobîndită de elevi în ciclul superior al școlii generale (clasele IX—X) să constituie o continuare firească, o completare a ceea ce s-a realizat în primele 8 clase. Totodată, trebuie să avem în vedere și necesitatea respectării caracterului unitar al sistemului de învățămînt în ansamblu. Conținutul învățămîntului la diferite nivele trebuie astfel structurat, încît să se asigure corelația strînsă între aceste nivele, ceea ce permite perfecționarea lor și trecerea firească de la unul la altul.

Pornind de la aceste considerațiuni, o primă cerință a planului de învățămînt și a programelor școlii de 10 ani o constituie structura lor unitară. În acest fel, urmează ca în clasele I—VIII să se realizeze un raport judicios între grupele de discipline care laolaltă duc la pregătirea și educația multilaterală a elevilor, să se asigure acestora pregătirea de cultură generală și dezvoltarea lor intelectuală, morală, care să le permită continuarea studiilor în liceele de cultură generală, de specialitate sau în ciclul superior al școlii generale (IX—X).

În clasele IX—X urmează a se studia în continuare limba și literatura română, matematica, fizica, chimia, biologia, istoria, geografia, lb. străină — componente fundamentale ale culturii generale — care să permită absolvenților să urmeze cursurile școlilor profesionale sau să se încadreze direct în producție.

Desenul și istoria artelor plastice, muzica și istoria muzicii, educația fizică și sportul vor întregi procesul de dezvoltare multilaterală, armonioasă, a tinerilor în vîrstă de 14—16 ani care vor frecventa clasele IX—X.

Un astfel de conținut al învățămîntului în ciclul superior al școlii de 10 ani decurge din recunoașterea importanței culturii generale în accepția conceptului actual de cultură generală, ca premisă pentru orice fel de pregătire de specialitate. În același timp, cultura generală pe care o primesc elevii în clasele IX—X ale școlii generale fiind apropiată de aceea pe care o dobîndesc elevii din primii doi ani de liceu, se creează posibilitatea trecerii elevilor în clasele respective la liceu, pe baza unor examene de diferență.

Întrucît pregătirea profesională urmează să se realizeze după vîrsta de 14—15 ani în tipurile de școli de grad secundar, structurate pe școala obligatorie completă, acesteia îi revine și sarcina de a asigura elevilor o temeinică și judicioasă orientare profesională. Potrivit condițiilor în care funcționează școlile, se vor preda discipline legate de industrie, agricultură, zootehnie, pomicultură, viticultură, contabilitate, desen tehnic, stenodactilografie, menaj etc., prin care se va realiza o pregătire tehnică-practică diferențiată.

Formarea tineretului în raport cu exigențele vieții contemporane face necesară accentuarea caracterului formativ-educativ al învățămîntului, ceea ce necesită diversificarea mai pronunțată a studiilor. Aceeași cerință pune în termeni noi problema orientării școlare și profesionale în școala generală obligatorie cu durata de 10 ani.

Considerăm că în clasele V—VIII, prin mijlocirea cercurilor științifice, tehnice, practice, literare, artistice ș.a. se va face un început de orientare școlară a elevilor, creîndu-li-se posibilitatea să aleagă o activitate sau alta, potrivit variatelor înclinații, aptitudini și interese. Aceasta se impune cu atît mai mult, cu cît după absolvirea clasei a VIII-a o parte din tineri se vor îndrepta spre liceele de cultură generală, spre liceele de specialitate (industriale, agricole, economice, pedagogice, sanitare), iar ceilalți vor urma clasele IX—X.

De asemenea, în ciclul superior al școlii generale (clasele IX—X) se va realiza diversificarea studiilor în funcție de specificul localităților și de condițiile geografice-economice în care funcționează școala. În felul acesta, realizată în cadrul unui învățămînt comun pentru toți elevii și îmbinată cu un început de pregătire profesională, orientarea profesională va da preadolescenților posibilitatea de a face studii care să le dezvolte aptitudinile, să corespundă într-o mai mare măsură intereselor și nevoilor lor individuale, ceea ce va influența pozitiv activitatea lor ulterioară. Aceasta face necesară o corelare corespunzătoare între obiectele de cultură generală și disciplinele tehnico-practice, astfel încît prin obiectele care constituie fondul comun de cultură generală să se asigure elevilor o pregătire pe baza căreia să se realizeze, într-un timp scurt și în bune condițiuni, specializarea ulterioară în învățămîntul profesional sau în producție.

Școala de 10 ani nu înseamnă numai posibilități sporite de pregătire științifică și practică a elevilor, ci mult mai mult. Ea își exercită influența instructiv-educativă asupra copiilor de la vîrsta de 6 ani la 16 ani, una din perioadele cele mai intensive ale dezvoltării fizice și psihice a omului, perioadă în care elevii își formează principalele deprinderi de muncă intelectuală și fizică, se pun bazele concepției lor despre lume, despre viață, ale convingerilor și sentimentelor, ale deprinderilor de

conduită şi se conturează caracterul omului. Prin aceasta, şcoala de 10 ani constituie un factor hotărîtor de formare a cetăţeanului societăţii noastre, capabil de o atitudine justă faţă de cultură, faţă de muncă şi disciplină, a unui tînăr care va căuta mai departe şcoala, ştiinţa, tehnica, arta şi care se va forma prin noi studii ca bun profesionist, specializîndu-se într-o ramură de producţie, orientat continuu de concepţia ştiinţifică despre lume.

ОБЩАЯ ДЕСЯТИЛЕТНЯЯ ШКОЛА — ОСНОВА КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ВСЕЙ МОЛОДЕЖИ

(Р е з ю м е)

В настоящей статье автор проводит анализ целей десятилетней школы, ее места в ансамбле системы образования, указывая на существенные черты этой школы.

Десятилетняя школа является главнейшим звеном образования, обеспечивающим усвоение основных знаний необходимых для интегрирования в жизнь общества. Она должна быть рассмотрена как новая организационная и педагогическая единица, сочетающая, в новых условиях, общеобразовательную и практическую подготовку, а также Формирование высоких нравственно-гражданских свойств.

Одним из первых требований учебного плана и программ десятилетней школы является единая их структура, признавая, при этом, исключительное значение понятия об общей культуре как предпосылке в любой специальной подготовке.

Формирование молодежи в зависимости от требований современной жизни делает необходимым усиление формативно-воспитательного характера образования и по-новому выдвигает вопрос о школьной и профессиональной ориентации. В IX-ых и X-ых классах осуществляется диверсификация обучения в зависимости от специфики местности и географических — экономических условий.

Своим учебно-воспитательным влиянием десятилетняя школа представляет собой решающий фактор в формировании граждан нашего общества.

L'ÉCOLE GÉNÉRALE DE 10 ANS — FONDEMENT DE CULTURE POUR TOUS LES JEUNES

(Résumé)

L'auteur de cette étude se propose de contribuer à l'éclaircissement et à la compréhension des fins poursuivies par l'école de 10 ans, de sa place dans l'ensemble du système d'enseignement, tout en précisant les coordonnées essentielles, caractéristiques de cette école. On y souligne que l'école de 10 ans est un enseignement fondamental qui assure l'aquisition des connaissances de base nécessaires à tout jeune en vue de son intégration à la vie sociale. Cette école doit être envisagée en tant qu'une nouvelle unité pédagogique qui allie, dans de nouvelles conditions, la culture générale des élèves à la culture pratique et à la formation de certaines qualités élevées, morales et civiques. Une des premières exigences du plan d'enseignement et des programmes scolaires pour l'école de 10 ans est leur structure unitaire, prenant comme point de départ l'acception du concept de culture générale comme prémice pour toute formation de spécialité.

La formation des jeunes par rapport aux exigences de la vie contemporaine rend nécessaire l'intensification du caractère formatif-éducatif de l'enseignement et pose en des termes nouveaux, le problème de l'orientation scolaire et professionnelle. Dans le cycle supérieur de l'école générale (classes de IX-e—X-e) on doit réaliser la diversification des études par rapport aux particularités des localités et des conditions géographiques et économiques dans lesquelles se déroule l'enseignement. Tout en exerçant son influence instructive et éducative sur les enfants de 6 à 16 ans, l'école de 10 ans constitue un facteur décisif dans la formation des citoyens de notre société.

THE TEN YEARS SCHOOL — CULTURAL BASIS FOR THE WHOLE YOUTH

(Abstract)

The author of the article intends to bring a contribution to the specification and understanding of the aim of the ten years school, of its place in the whole educational system, specifying the essential, characteristic traits of this school. He defines the lo years school as basic education, ensuring the assimilation of the fundamental knowledge necessary for any youth in his integration in the social life. It must he (understood) as a new organizational and educational unity, combining the general culture training of pupils with the practical one and the formation of high moral and civil qualities, under new conditions. One of the most important requirements of the educational, plan and of the curricula of the ten years school is their unitary structure, acknoledging the importance of the notion of general culture, conceived as a premise for any special training.

The formation of youth in terms of the requirements of the contemporaneous age shows the necessity of stressing the formative — educational character of education and sheds a new light upon the school and professional counselling. In the superior cycle of the general school (IX-X forms) the educational process will be diversified in terms of the specific trait of the localities and of the geographical economical conditions in which school is working. The lo years school is a decisive factor for the formation of our society's citizen, as it exercises its educational influence upon the children between 6 and 16.

Perspectivele de dezvoltare a pedagogiei în lumina modernizării învățămîntului

Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei
PELAGHIA POPESCU, TIBERIU POPESCU,
cercetători la Institutul de științe pedagogice,
Filiala Iași

Titlul subiectului nostru lasă impresia unei lucrări care angajează la o acțiune de profetizare. Autorii nu contestă caracterul de prognoză al prezentei lor contribuții, dar fac unele precizări.

În elaborarea acestui studiu am considerat că, a trata despre pedagogia de mîine, înseamnă a releva aspectele sale structurale, fundamentale, nu pe bază de speculație filozofică, ci pe temeiul unei investigații științifice, pornind de la realitatea socială și descifrînd liniile posibilului în evoluția acestei realități, spre a desprinde, între tendințele de dezvoltare ale pedagogiei, pe acelea care includ și prefigurează trăsăturile ei viitoare. Investigația noastră nu-i un fapt izolat: ea se inserează într-o adevărată mișcare contemporană de previziune a viitorului pe diferite planuri — economic, demografic, cultural etc. — fapt care a încurajat în ultima vreme pe unii gînditori să încerce elaborarea unei științe a viitorului, denumită de germani „Zukunftswissenschaft" și de francezi „futurologie" [1].

În concepția unora dintre acești gînditori cercetarea viitorului nu constituie o știință specială, ci un domeniu de investigație propriu diferitelor discipline, în care își găsesc locul aserțiuni cu cei mai diverși coeficienți de veridicitate, de la afirmațiile care aproximează certitudinea totală sau un anumit grad de probabilitate și pînă la acelea situate pe planul simplei posibilități [2].

Obiectul prognozei științifice nu constă în situații posibile *in abstracto*, ci în situații *practic posibile*, în finalul sau pe parcursul ulterior al tendințelor actuale ale realității [3].

Preocuparea noastră pentru precizarea perspectivelor de dezvoltare ale pedagogiei se referă la un viitor în care recentele hotărîri ale

---

[1] În unele țări există grupe de studii și institute care se ocupă cu investigații prospective interdisciplinare: *Institut für Zukunftsforschung* (Austria), *Centre d'études prospectives* (Franța), *Tempo (Technical Management Planning Organisation)* și *Resources for Future* (S.U.A.).

Numeroase publicații sînt consacrate studierii perspectivelor de viitor ale lumii în diverse domenii: periodicul *Prospective* (Paris); colecția de studii *Modelle für eine neue Welt* (sub red. R. Jungk și H. J Mundt), în care a apărut, de exemplu, volumul *Unsere Welt 1985; Eine Welt oder keine?...*, Frankfurt a. M., 1964, în care se află contribuția lui O. K. Flechtheim, *Utopie, Gegenutopie und Futurologie*; F. Baade, *Der Wettlauf zum Jahre 2000*, Berlin, 1966, ș.a.

[2] Cf. Ossip K. Flechtheim, *Zukunftsforschung heute-ihre Wege und Möglichkeiten (Cercetarea actuală a viitorului — căile și posibilitățile ei)*, în „Universitas", Stuttgart, nr. 6/1967, p. 589—598.

[3] Cf. Werner Grahn, *Einige Bemerkungen zum Wesen der wissenschaftlichen Voraussage (Cîteva observații despre esența prognozelor științifice)*, în „Deutsche Zeitschrift für Philosophie", Berlin, nr. 5/1967, p. 570—571.

partidului și actuala Lege a învățămîntului își vor arăta roadele, adică „peste unul sau două cincinale, cînd tinerii care urmează acum învățămîntul de 10 ani sau îl vor începe în anul viitor, vor termina școala" [4].

O prelungire a prospecțiunii asupra unui viitor prea îndepărtat și-ar dilua caracterul științific, cheltuindu-se în conjecturi sancționate de un mare risc de improbabilitate.

Planurile de dezvoltare economică, culturală și socială — atît cele de durată mai limitată, cît și cele de largă perspectivă — ne îngăduie să prevedem nu numai numărul și categoriile de cadre care vor activa, la împlinirea termenelor respective, în diferitele sectoare ale societății, ci și condițiile și cerințele pentru pregătirea lor, nivelul general de instrucție și educație a oamenilor în etapa la care se va ajunge. În acest sens, măsurile de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului trebuie să țină seama de progresul rapid al științei, de necesitățile viitoare ale societății socialiste și comuniste, de perspectivele ce se deschid țării [5].

În condițiile de pregătire și organizare științifică a dezvoltării viitoare a societății este incontestabil că putem întrevedea configurația, structura și sarcinile pedagogiei de mîine.

Tema care se examinează în continuare se desface într-o serie de probleme subalterne, și anume:

1. Cum tinde să se înfățișeze pedagogia în privința ariei de probleme cuprinse înlăuntrul hotarelor ei de mîine?
2. Cum se va înfățișa pedagogia sub aspectul său calitativ, adică al valorii ei științifice?
3. Care va fi orientarea procesului instructiv-educativ al societății de mîine, adică în ce scop și pentru ce idealuri educative își vor desfășura activitatea echipele de cercetători științifici în domeniul pedagogiei și numeroasa armată a educatorilor?
4. Care va fi ierarhia în marele număr de probleme instructiv-educative, a căror soluționare este comandată pedagogiei de societatea noastră de mîine?
5. Ce înfățișare va căpăta oare tehnica pedagogică de mîine, sub impulsul cerințelor continue de modernizare și perfecționare a sa?
6. Ce probleme organizatorice și de perfecționare vor ridica instituțiile de educație, în frunte cu școala?

1. Prima problemă — referitoare la tendințele manifestate în configurația cîmpului viitor al pedagogiei — are o importanță fundamentală. Materialele de specialitate din diferite țări duc spre un răspuns ferm: aria pedagogiei se va extinde la dimensiuni mult mai vaste decît pînă acum, ca urmare a cerințelor tot mai complexe ale societății în continuă și accelerată dezvoltare și ca urmare a necesității pentru individ de a se educa și autoeduca multilateral pe întreaga durată a existenței sale. Unii dintre savanții epocii noastre vin cu afirmații categorice în această privință. Așa — de exemplu — John Bernal con-

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea la încheierea dezbaterilor privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, profesional, tehnic și superior în Republica Socialistă România*, în *Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968*, Ed. politică, București, 1968, p. 19.

[5] *Ibidem.*

sideră că pedagogia, *în mod ideal* „ar trebui să cuprindă întregul proces de formare — din leagăn pînă la mormînt — prin care ființele omenești se adaptează la societatea în care trăiesc și să ofere mijloacele prin care oamenii pot învăța s-o folosească cît mai bine sau s-o modifice" [6].

Așadar, ceea ce poate fi considerat ca statut *ideal* al pedagogiei de azi va constitui statutul *real* al pedagogiei de mîine. Ea tinde să devină, dintr-o știință a educației copilului, o știință a educației omului, o știință a educației permanente.

La fel gîndește și un specialist ca Maurice Chavardès, care precizează că numai educația permanentă poate să dea omului de azi și — adăugăm noi — omului de mîine, acel „supliment de suflet", care să-i asigure consolidarea spirituală necesară pentru a domina tehnica, pentru a se servi de obiecte și a nu deveni sclavul lor, pentru a-și lega strîns individualitatea de grupul etnic și social de care aparține [7].

O cercetare analitică a materialului publicat în diferite țări ne obligă și la o altă constatare în privința ariei viitoare a pedagogiei. Mîine va lua o însemnată dezvoltare pedagogia comparată sub următoarele două aspecte : ca știință a educației pe popoare și pe state, în vederea cunoașterii reciproce ; ca știință a educației internaționale, în vederea stabilirii unor legături cît mai strînse și mai trainice între popoare prin educație.

În cîmpul științific tot mai extins al pedagogiei de mîine vor fi incluse domenii noi, pe care unele cercetări actuale le anunță și le inițiază : o pedagogie a dezvoltării omului prin învățare, pedagogia însușirii tehnicii ca teorie a pregătirii omului pentru civilizație, pedagogia integrării individului în diferite grupe sociale, pedagogia timpului liber, pedagogia familială, pedagogia social-economică, pedagogia cibernetică etc.

Multe cercetări actuale oferă indicații în legătură cu o dezvoltare viitoare și mai puternică a diferitelor pedagogii aplicative (pedagogia pentru pregătirea conducătorilor de întreprinderi, pedagogia industrială, agricolă, medicală), precum și a pedagogiilor speciale.

2. Dar pedagogia de mîine se va dezvolta nu numai sub aspectul cantitativ, ci și sub cel calitativ. Pe baza analizei materialelor cercetate, noi am ajuns și aici la unele concluzii privitoare la orientarea pedagogiei de mîine.

După ce, un timp, pedagogia a fost o sinteză de reguli practice, iar după aceea, prin dezvoltarea pedagogiei experimentale, o disciplină în care, alături de regulile practice, pătrundeau tot mai mult datele științifice, desprindem tendința ca, în viitorul apropiat, pedagogia să-și perfecționeze conținutul ei de știință precisă, adică noțiunile și teoriile științifice, axiomele, legitățile, legile și principiile.

E drept că, într-o oarecare măsură, tabloul actual al științelor, așa cum îl vede Jean Fourastié, pare a fi veridic. El afirmă că ne aflăm înaintea unui furnicar de construcții disparate, asemenea orașului New York, în care blocurile mărețe ale științelor fizice se învecinează cu

---

[6] J. D. Bernal, *Știința în istoria societății*, Ed. politică, București, 1964, p. 825.

[7] Cf. M. Chavardès, *Les grands maîtres de l'éducation*, Paris, Editions du Sud, 1966, p. 237.

colibele din cartierele sărace ale științelor sociale. Viitorul va aduce, însă, o dezvoltare impetuoasă și modernizarea acestor „cartiere modeste" ale științelor sociale, în care se situează și edificiul pedagogiei [8]. Acest proces de scientifizare a pedagogiei este în ordinea evoluției societății noastre, în care știința devine ea însăși forța de producție și în care s-a consolidat convingerea că nici în problemele de educație și învățămînt nu se mai poate lucra fără sprijinul și în afara științei. În recunoașterea acestei direcții a științei pedagogice ne întemeiem pe apariția — în continuă creștere — de studii despre cercetarea științifică în pedagogie.

Sub presiunea acestei evoluții se întrevede înființarea, în viitorul apropiat, a numeroase centre de studii și de cercetări pedagogice, a căror activitate se va desfășura în școli experimentale, școli-laborator, școli-pilot și școli demonstrative. Actuala *Lege privind învățămîntul în Republica Socialistă România* consacră cap. IV (articolele 179—184) organizării cercetării științifice și stabilește în art. 47 că, „în vederea modernizării conținutului și formelor de desfășurare ale învățămîntului obligatoriu de cultură generală și ale învățămîntului liceal, Ministerul Învățămîntului poate aproba organizarea unor unități școlare experimentale", prevăzînd totodată posibilitatea experimentării, în unele școli sau licee, a anumitor planuri, programe, manuale sau metode noi de predare. Putem spune că aceste dispoziții legale deschid larg porțile cercetării științifice în pedagogia românească. Rezultatele vastei și complexei cercetări pedagogice se vor consemna într-o bogată literatură științifică, îndeosebi în reviste, dicționare și enciclopedii de specialitate pentru difuzarea achizițiilor științifice noi.

Activitatea de cercetare va acoperi un registru foarte întins al fenomenelor pedagogice, care vor fi abordate din multiple unghiuri, nu numai sub aspectul lor intrinsec pedagogic, ci și sub diferite alte aspecte : psihologic, sociologic, filozofic, economic etc. De asemenea, se poate recunoaște, ca element important al pedagogiei din viitorul apropiat, contribuția cercetărilor de istorie a pedagogiei și de pedagogie istorică la perfecționarea pedagogiei însăși, la asigurarea continuității și progresului fenomenului pedagogic în societatea noastră socialistă, prin valorificarea realizărilor viabile ale trecutului [9].

Această situație va comporta o planificare rațională a cercetărilor fundamentale și aplicative în raport cu prioritatea și amploarea impusă de „comanda socială" și va necesita efectuarea lor de către echipe complexe, în care vor participa, pe lîngă pedagogi, diferiți alți specialiști.

Fenomenul pedagogic va fi cercetat în lumina unor modalității noi, diverse și subtile, ale raționamentului științific și cu ajutorul unor metode de investigare, prelucrare și interpretare tot mai complexe și mai perfecționate. „Raționamentul științific — arată J. Fourastié — trebuie să dispună și va dispune în mod progresiv de o mare varietate de modalități, în care raționamentul determinist clasic nu formează decît unul din

[8] Vezi J. Fourastié, *Idées majeures*, Paris, Ed. Gothier, p. 152.

[9] Vezi Șt. Bîrsănescu, *Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei*, în „Revista de pedagogie" nr. 6/1968, p. 3—7.

poli" [10]. Cercetarea ştiinţifică pedagogică va face uz tot mai larg de metodele matematice şi cibernetice, de metode statistice, de metode ale modelării, fără ca acestea să epuizeze căile de cercetare ştiinţifică. Încă de pe acum se poate constata că, pe lîngă studierea experienţei pedagogice, pe lîngă observarea fenomenului educativ, se încetăţeneşte tot mai mult experimentul pedagogic în formele sale cele mai specifice şi cu folosirea unei aparaturi bogate, în care şi-au făcut de curînd intrarea şi calculatoarele electronice.

În viitor multe transformări pe plan instructiv şi educativ se vor introduce şi extinde după o minuţioasă investigare teoretică şi experimentală şi pe baza unei verificări prealabile.

Dacă în studiul actual, aşa cum s-a constatat în unele ţări [11], învăţămîntul reprezintă un mediu mai puţin bun conducător pentru inovaţii decît industria, agricultura, medicina, farmacologia şi altele, este de presupus că, în viitor, învăţămîntul şi educaţia vor cunoaşte o creştere a vitezei de receptare şi propagare a noului pedagogic, dată fiind accelerarea vieţii sociale şi multiplicarea imperativelor de soluţionare prompta şi optimă a unui număr crescînd de probleme pedagogice.

Pedagogia de mîine va beneficia de avantajele circulaţiei rapide a ideilor şi va fi un teatru de luptă între cele mai diferite idei sau opinii. Pe plan mondial, pedagogii se vor grupa împotriva sau sub steagul educaţiei prin îndoctrinare [12], al educaţiei pentru mase sau pentru formarea unei elite, al educaţiei fie pentru o individualitate exterioară sau opusă societăţii, fie pentru o individualitate integrată societăţii ş.a.m.d. Avem, însă convingerea că această efervescenţă teoretică nu va avea înfăţişarea sumbră pe care Russel Kirk o vede în prezent „într-o lume — cum afirmă el — devastată de teorii false şi de practică oarbă" [13].

Deasupra tuturor contradicţiilor — sperăm în ce priveşte pedagogia mondială şi sîntem ferm convinşi în ce priveşte pedagogia românească — va domina o tendinţă unică, lupta de idei şi opinii fiind ea însăşi expresia acestei tendinţe fundamentale a pedagogiei de mîine către perfecţionarea omului.

3. Obiectivele educaţiei, aşa cum s-a demonstrat şi în pedagogia noastră, nu se deduc din principii apriorice şi arbitrare, ci sînt extrase din însăşi realitatea socială. Formularea idealului educativ — ca obiectiv suprem al educaţiei — se axează pe realitatea imediată, dar şi pe ceea ce este în curs de creare în cadrul acesteia, pe cerinţele actuale care vor deveni trăsături dominante ale realităţii viitoare.

După ce psihologii şi filozofii au vorbit despre personalitate ca forma cea mai înaltă de om, pedagogii îşi măresc tot mai mult rîndurile în a propune personalitatea ca ideal educativ. Precizăm, însă că pedagogii

---

[10] J. Fourastié, *Op. cit.*, p. 164.

[11] W. C. Meierhenry, *Innovation, education and media*, în „Communication Review", Washington, nr. 4/1967, p. 451—465.

[12] Cf. Th. Molnar, *The Future of Education*, New York, Grosset & Dunlap, 1961, p. 35 şi urm.

[13] *Idem*, p. 11.

din ţările socialiste luptă pentru conturarea unui ideal superior de personalitate, propriu societăţii noastre.

Formarea personalităţii ca ideal educativ implică, aşa cum arată şi pedagogul Bogdan Suchodolski [14], conformarea la exigenţele contemporane ale societăţii socialiste, dar şi adecvarea la perspectivele sale de dezvoltare, pentru a educa oamenii capabili să îndeplinească sarcini multiple şi dificile, care necesită calificări înalte.

În sprijinul tezei că formula personalităţii socialiste se va impune în pedagogia noastră viitoare vine faptul următor : faţă de dezvoltarea uriaşă a ştiinţei şi tehnicii, societatea socialistă va avea nevoie de oameni de cultură şi de spirite originale, inventive. Proiectînd personalitatea ca scop suprem al educaţiei, pedagogia răspunde cerinţelor societăţii noastre de mîine.

În cuvîntarea rostită în cadrul lucrărilor Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 cu privire la dezvoltarea învăţămîntului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a subliniat că măsurile adoptate vor trebui să asigure satisfacerea cerinţelor care vor apare mîine în dezvoltarea economiei, ştiinţei, culturii, să răspundă pe deplin necesităţii de a avea în toate domeniile de activitate cadre bine pregătite, în stare să facă faţă sarcinilor sporite de viitor.

În aceste condiţii, pedagogia de mîine îşi va propune dezvoltarea fiinţei umane în plenitudinea capacităţilor sale, dezvoltarea unui om de gîndire şi acţiune creatoare, integrat dar nu uniformizat în societate, legat de trecut dar nu împotmolit în el, participant la prezentul spectaculos al societăţii noastre, dar ţintind, prin aspiraţii superioare, spre un viitor grandios al societăţii socialiste şi comuniste, un om cu conştiinţa responsabilităţii sale, capabil de continuă îmbogăţire şi dominare a vieţii sale interioare.

4. Domeniul pedagogiei fiind imens, o întrebare firească ni se pune : care parte din pedagogia de mîine va cunoaşte o dezvoltare cu totul deosebită ? Răspunsul, aşa cum se desprinde din abundenţa lucrărilor tipărite în epoca noastră, este clar : didactica. Faţă de o societate care are nevoie de personalităţi ca fiinţe cu spirit creator, original şi cu sensibilitate umanist-socialistă — calităţi realizabile în primul rînd prin învăţămînt — didactica are misiunea cea mai importantă.

Rezultatele unei anchete întreprinse în rîndul unor cadre didactice cu privire la solicitările acestora faţă de cercetarea pedagogică au arătat că, dintre problemele didacticii, 70% din cerinţe se referă la probleme de conţinut al învăţămîntului [15].

De asemenea, dările de seamă şi studiile cu privire la cercetările pedagogice efectuate în diferite ţări atestă că cercetările de didactică au

---

[14] B. Suchodolski, *Pedagogika przygotowania do zycia i pedagogika ksztalcenia osobowości (Pedagogia pregătitoare pentru viaţă şi pedagogie ce formează personalitatea)*, în „Ruch Pedagogiczny", Warszawa, nr. 1/1967, p. 1—24.

[15] P. H. Taylor, *The scope and objectives of educational research (Întinderea şi obiectivele cercetării pedagogice)* în „Educational Libraries Bulletin", London, nr. 28), 1967, p. 26—40.

cea mai mare pondere și că viitorul va favoriza o sporire a amploarei lor [16].

Îndeosebi, după părerea noastră, de o cercetare atentă urmează să se bucure în pedagogia de mîine rolul educativ al învățămîntului și al materiilor de învățămînt. Din analiza numeroaselor lucrări recent publicate, putem deduce că se va pune tot mai mult accentul pe formarea aptitudinilor pentru învățare, pe cultivarea motivației și a sentimentelor intelectuale, pe dezvoltarea deprinderilor de folosire a simbolurilor pentru asimilarea cunoștințelor foarte abstracte, care vor constitui proporția cea mai mare din masa cunoștințelor necesare. Toate acestea ne duc la concluzia că școala trebuie să înzestreze pe copil cu instrumente de comunicare intelectuală și de creație intelectuală. Profesorul va învăța pe elevi să învețe, să gîndească și să creeze. El va evita încărcarea memoriei lor cu date care, cu anumite priceperi intelectuale dobîndite, se pot obține din „rezervoarele" în care sînt stocate (dicționare, enciclopedii, microfilme, mașini electronice etc.) [17].

Desigur, aceasta nu înseamnă negarea utilității memoriei și a necesității de a se însuși cunoștințe : operațiile intelectuale nu se dobîndesc și nu se desfășoară în gol, ci pe baza materialului constituit din cunoștințele dobîndite. Dar trebuie stabilit volumul și natura acestor cunoștințe. De aceea, un alt domeniu care va preocupa cu precădere pedagogia va consta din planurile și programele de învățămînt ca instrumente importante ale instrucției și educației de mîine. Se va produce o diversificare a planurilor de învățămînt, determinată de necesitățile specializării, dar se va evita o specializare precoce și îngustă, care poartă în sine riscul limitării și mutilării personalității.

Planurile vor cuprinde noi materii de învățămînt ca rezultat al apariției unor științe importante sau al combinării și coordonării unor materii în structură noi, mai adecvate și mai eficiente. Unele cercetări în curs de efectuare la Institutul de științe pedagogice în legătură cu reorganizarea materiei de predat la unele discipline ca științele biologice, geografie, fizică, matematică, chimie etc. ne îndreptățesc să întrevedem asemenea perspective. Planurile și programele vor fi îmbogățite cu materii facultative, care vor da elevului ocazia unei alegeri potrivite înclinațiilor și preferințelor sale, fără, însă, ca opțiunile lui să pericliteze fondul principal al pregătirii sale. Programele școlare vor avea mai multă mobilitate, fiind supuse unor revizuiri periodice, pentru a li se asigura o cît mai mare adaptare la dezvoltarea rapidă a științei și tehnicii.

5. Numeroase materiale publicate vădesc o însemnată dezvoltare a pedagogiei sub raportul tehnicii didactice. Întemeiați pe acestea, ne vedem îndreptățiți să așteptăm ca pedagogia de mîine să studieze, în mod amplu, formele de învățămînt, printr-o reluare, amplificare și com-

[16] V. Okon, *Naucinaia deiatelnost Instituta pedagoghiki v Narodnoi Polșe*, în „Sovetskaia pedagoghika", nr. 6/1967, Moskva, p. 151—158 ; Brian S. Cane, *Educational Research in England and Wales*, în „International Review of Education", nr. 2 din 1967, p. 152—161 ; S. Roller, *La recherche pédagogique en Suisse*, *Ibidem*, p. 175—179 ; J. G. Wallace, *Some aspects of educational research development and evaluation in the U.S.A.*, în „Educational Research", London, nr. 2/1967, p. 105—112.

[17] Vezi P. Vaast, *Vers une deuxième révolution pédagogique*, în „L'Education nationale", Paris, nr. 804/1966, p. 17—18.

pletare a celor vechi (lecția, seminarul cu elevii și studenții, excursia, demonstrația de laborator, lucrările de teren sau în cabinet etc.).

O mare atenție se va acorda folosirii mașinilor de învățare și mijloacelor audio-vizuale, care vor reclama dotarea școlii cu diverse mașini și aparate, cu radio, picup, televizor, cinematograf — toate ducînd la o transformare a aspectului actual al clasei și al școlii.

Rolul profesorului se va schimba, dar nu în sensul unei diminuări impuse de noua aparatură, ci prin multiplicarea preocupărilor și activităților sale, prin creșterea exigențelor față de pregătirea sa intelectuală pedagogică, psihologică, sociologică și ideologică. Profesorul de mîine va fi nu numai un om de largă cultură și un bun cunoscător al specialității sale, ci și un tehnician priceput în mînuirea unei aparaturi didactice complicate și, în multe cazuri, un cercetător în domeniul pedagogiei.

6. În sfîrșit, pedagogia de mîine își va aduce contribuția și în privința organizării instituțiilor de educație, a celor destinate educației adulților și mai ales a școlilor. Școala își va întări caracterul ei de principal factor de dezvoltare a științei și, totodată, de prețios instrument de educare comunistă a tineretului patriei noastre [18].

Pedagogia de mîine va fi chemată să organizeze noi tipuri și forme de școli — școli centrale cu internate și cantine, școli mobile, școli cu instalații electronice — pe care timpul le va pretinde și impune. Vor trebui luate în studiu noi dotări ale școlilor cu parcuri sportive, cu repetitoare în aer liber, cu săli speciale pentru educație artistică, cu biblioteci pe clase sau specialități. Pedagogia va trebui, de asemenea, să se ocupe de organizarea de clase și de secții speciale pentru stimularea dotației școlarilor în anumite științe realiste și umaniste, după o prealabilă sondare științifică a capacităților elevilor pentru diferite domenii. Actuala constituire de clase speciale reprezintă numai un început în această privință.

*

Din cele prezentate pînă aici se desprind, în concluzie, anumite obligații pentru pedagogi în fața perspectivelor de dezvoltare a pedagogiei.

În primul rînd, acestora le revine obligația de a urmări de aproape cerințele societății noastre socialiste, așa cum se desprind ele din lucrările Congresului al IX-lea al P.C.R., din lucrările Plenarei din aprilie 1968 a C.C. al P.C.R., din planul cincinal și din Legea privind învățămîntul în Republica Socialistă România, pentru a cunoaște și pentru a-și însuși imperativele ce se impun cercetării științifice și activității pedagogice practice.

Apoi, va trebui să se studieze dezvoltarea pedagogiei pe plan mondial — și cu deosebire în țările socialiste — pentru a se confrunta realizările proprii cu cele dinafara țării și pentru a valorifica în cuprinsul pedagogiei românești ideile progresiste rodnice.

De asemenea, va trebui să se întreprindă o operă de persuasiune pentru a solidariza forțele pedagogice din țara noastră într-un larg front comun de pregătire și dezvoltare a pedagogiei științifice și a activității pedagogice în România de mîine.

---

[18] Vezi Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 21.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ В СВЕТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(Р е з ю м е)

Авторы считают, что перспективы дальнейшего развития педагогики в нашей стране могут быть научно предусмотрены в условиях сознательного, планомерного строительства социалистического общества и на основе нового закона об образовании. Этими перспективами являются расширение педагогики до размера непрерывного воспитания и диверсификация ее областей, усовершенствование воспитательного процесса к идеалу социалистической личности, повышение роли дидактики, модернизация педагогической техники, организаторского новаторства школьных и воспитательных заведений для взрослых.

PERSPECTIVES DU DÊVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE À LA LUMIÈRE DE LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Les auteurs considèrent que les perspectives de développement, dans le proche avenir, de la pédagogie dans notre pays sont prévisibles du point de vue scientifique dans les conditions de l'édification consciente et planifiée de la société socialiste et conformément à la nouvelle loi de l'enseignement. Ces perspectives sont : l'extension de la pédagogie aux dimensions de l'éducation permanente et la diversification de ses domaines ; le perfectionnement de son caractère scientifique ; l'orientation du processus éducatif vers l'idéal de la personnalité socialiste ; l'accroissement du rôle de la didactique ; la modernisation de la technique pédagogique ; l'innovation de l'organisation des institutions scolaires et éducatives des adultes.

THE EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN THE LIGHT OF THE EDUCATIONAL MODERNIZATION

(Abstract)

The authors consider that the future educational development in our country is predictable from the scientific point of view, under the conditions of the conscious, planned building of the socialist society and on the basis of the new Law of Education. It consists of : the extension of pedagogy to the permanent education and the diversification of its fields ; the improvement of its scientific character ; the orientation of the educational process to the ideal of the socialist personality ; increasing the role of didactics ; the modernization of the educational technique ; the organizational inovation of the school and adult education institutions.

Pregătirea umanistă în școala generală de 10 ani

Prof. ALEXANDRU BOJIN

Școala, principalul factor de cultură și izvor de civilizație, își îndeplinește cu sporită eficiență scopul ei în condițiile existenței societății socialiste în patria noastră. Pînă acum, în 8 ani de învățămînt obligatoriu, tineretul școlar a dobîndit o cultură multilaterală, un volum de cunoștințe pe care l-au asigurat planurile, programele și manualele școlare aplicate în învățămîntul general obligatoriu. Dezvoltarea rapidă a societății noastre, cerințele crescînde ale epocii contemporane au determinat noi măsuri și pentru dezvoltarea în același ritm a învățămîntului, pe care Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România, aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, le-a formulat, deschizînd mari perspective de dezvoltare, pe toate treptele sale, învățămîntului din țara noastră. Prelungirea învățămîntului obligatoriu, una din sarcinile trasate de Congresul al IX-lea al P.C.R., începe, treptat, să prindă viață, astfel încît în viitorii ani vor apărea primele generații de absolvenți ai școlii generale de 10 ani. Școlarizarea copiilor la vîrsta de 6 ani, o altă măsură preconizată în Directive, se va încheia în linii mari în anul școlar 1970/1971.

Din punct de vedere al structurii și al conținutului, școala generală de 10 ani va avea un *plan de învățămînt unitar*, absolvenții căpătînd astfel o cultură generală temeinică. Trecerea la învățămîntul obligatoriu de 10 ani — situînd România sub acest raport printre țările cele mai avansate în acest domeniu — asigură o temeinică ridicare a nivelului de pregătire culturală al viitoarelor generații, realizîndu-se pe deplin scopul pentru care s-a trecut la această măsură. Fără îndoială, în contextul general al conținutului învățămîntului general, grupului de obiecte realist-științifice i se va acorda ponderea cuvenită. Pornind, însă de la obiectivul principal pe care trebuie să-l realizeze școala generală de 10 ani — ridicarea nivelului de cultură generală al generațiilor viitoare — în planul de învățămînt respectiv se are în vedere să se realizeze și cultura umanistă în pregătirea elevilor, prin obiectele al căror conținut contribuie la această înfăptuire. Prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu oferă, ca atare, mari posibilități pentru creșterea simțitoare a nivelului de cultură generală al întregului tineret, sub multiple aspecte, prin noile planuri de învățămînt, programe și manuale școlare. Este, deci, un moment de cotitură în evoluția învățămîntului nostru, pentru perfecționarea continuă a școlii noastre. Sporirea duratei învățămîntului obligatoriu cu încă doi ani, de la 8 la 10 ani, va spori în aceeași măsură pregătirea tineretului nostru. La clasele a IX-a și a X-a, la a căror traducere în fapt se trece începînd cu anul școlar 1969/1970, se vor preda o parte din cunoștințele pe care le dobîndesc elevii în cei 4 ani de liceu. La unele obiecte materia se va preda pe bază de sinteze a cunoștințelor liceale, la altele prin selectarea anumitor capitole studiate în clasele liceale, astfel ca absolvenții școlii de 10 ani să posede cunoștințe fundamentale în domeniile atît de variate ale obiectelor de studiu în învățămînt. În asemenea condiții, și *pregătirea*

umanistă a tineretului se va îmbogăți considerabil. Căci la actuala cultură a absolvenților școlii generale, și ea în viitor reconsiderată sub multiple unghiuri, se adaugă un strat de cultură generală la o vîrstă cînd tineretul este foarte apt, foarte receptiv în acest sens. Atît prin obiectele obligatorii de învățămînt, cît și prin cercurile cu elevii pe specialități la clasele V—VIII, ori prin obiectele la alegere, cultura umanistă a tineretului se desăvîrșește în școala generală de 10 ani la un nivel înalt. Numai pentru *limba și literatura română*, spre exemplu, sînt afectate prin proiectul de plan de învățămînt, la clasele I—VIII 1722 de ore, iar la clasele IX—X — 256 de ore, în total în școala generală de 10 ani — 1978 de ore. În acest număr de ore, elevii vor dobîndi, pe cicluri (clasele I—IV, V—VIII și IX—X), cunoștințe de gramatică temeinice, noțiuni de teoria literaturii, de stilistică, istoria limbii, istoria literaturii române, deprinderea de a scrie corect și literar. Față de actualul plan de învățămînt, în proiectul de plan se prevăd la clasa I, pe lîngă scriere-citire, unele activități de tip preșcolar. În clasele II—IV figurează disciplinele: citire (lectură literară), gramatică și compunere-expunere. În comparație cu actualul plan de învățămînt, la aceste clase sporește, în proiectul noului plan de învățămînt, numărul orelor de compunere-expunere, disciplină hotărîtoare pentru formarea deprinderilor de exprimare corectă în scris și oral. La clasele V—VIII, se vor adăuga, față de cunoștințele prevăzute în actualele programe școlare, unele noțiuni de lexicologie și de stilistică și se va acorda o atenție mai mare activităților creatoare în acest domeniu. Începînd din clasa a VIII-a, cunoștințele de literatură sînt predate într-o anumită ordine, în sensul evoluției cronologice a literaturii române. Ca atare, încă după 8 clase ale școlii generale, elevii rețin o oarecare imagine a dezvoltării literaturii române, personalitățile proeminente și operele reprezentative ale literaturii române. Totodată, se augmentează și volumul cunoștințelor de teorie literară. Se preconizează o reconsiderare a predării gramaticii la aceste clase, punîndu-se de acord sistemul studierii gramaticii în școala generală cu concepția modernă a studierii gramaticii. În locul unor cercetări pur descriptiviste a cuvintelor, propozițiilor și frazelor, mai util ar fi, pentru formarea intelectuală a tineretului, o cercetare a limbii, îmbinată cu preocupările de a releva valorile expresive ale limbii române, cu posibilitățile de exprimare și bogăția limbii noastre. Faptul, însă, cel mai pozitiv constă în aceea că adăugarea claselor IX—X la învățămîntul general obligatoriu creează mari posibilități pentru viitorii elevi în inițierea lor sistematică, în problematica literaturii române, în cunoașterea adîncită a operelor capitale ale literaturii române, în cunoașterea marilor personalități ale artei cuvîntului la noi, în cunoașterea evoluției limbii literare românești, de la originile literaturii noastre și pînă azi. Faptul că toate generațiile viitoare de tineri vor avea o asemenea pregătire din acest punct de vedere e deja o elocventă dovadă de efectele pozitive ale prelungirii învățămîntului obligatoriu la 10 ani. Și aceasta este numai la un singur obiect. La toate obiectele de studiu sporirea pregătirii elevilor va contribui radical la creșterea nivelului general al culturii întregului nostru popor.

Un absolvent al viitoarei școli generale de 10 ani va avea, de asemenea, temeinice cunoștințe în domeniul unei *limbii moderne* studiate

timp de 6 ani, începînd din clasa a V-a pînă în clasa a X-a inclusiv. Numai în clasele V—VIII limba modernă se va studia într-un număr de 396 ore, la care se adaugă, în continuare, încă 132 de ore la clasele IX—X ; în total limba modernă va fi studiată, în clasele V—X, în 528 de ore, un număr apreciabil de ore, de-a lungul a 6 ani, tocmai într-o perioadă din viața tinerilor cînd ei sînt foarte receptivi, foarte apți pentru însușirea unei limbi străine. Predată, în viitor, pe baza unei concepții moderne la aceste clase, limba străină va fi însușită în ceea ce are mai esențial, semnificativ din lexicul ei, pe bază de structuri, din gramatică, din unele capodopere ale literaturii respective. Și prin însușirea limbii moderne într-un mod corespunzător condițiilor create de școala generală de 10 ani, pregătirea umanistă a viitoarelor generații de absolvenți va crește considerabil. Aceasta va satisface una din cerințele vieții contemporane — cunoașterea unei limbi moderne de circulație mondială. Profilul intelectual al poporului nostru, în viitor, va fi, ca atare, în deplin acord cu progresele ce se realizează pe plan cultural, științific, politic.

Un fapt pozitiv, cu urmări dintre cele mai importante pentru completarea pregătirii umaniste a elevilor în școala de 10 ani, îl constituie predarea *istoriei* în condițiile prelungirii învățămîntului obligatoriu la 10 ani. Ca și în actuala școală generală, istoria se va preda, începînd din clasa a IV-a, în mod sistematic. Istoria patriei, studiată în clasele a IV-a și a VIII-a, va constitui un factor fundamental în formarea moral-spirituală a elevilor, în educația lor moral-cetățenească. În clasele V—VIII se va preda (și în viitor) istoria antică, istoria evului mediu și istoria modernă și contemporană. Orizontul cultural, deschis pe toate coordonatele vieții societății umane din antichitate pînă în epoca actuală, contemporană, va crea un larg cadru cultural, în care se vor grefa viitoarele cunoștințe de istorie ce urmează să fie studiate în clasele IX—X. În aceste ultime două clase, istoria nu se va mai studia concentric. În clasele a IX-a și a X-a se va studia *Istoria civilizației și culturii universale și naționale*. Este pentru prima dată cînd se introduce acest obiect de învățămînt în școala de cultură generală. În locul unei reluări a cunoștințelor de istorie predate pe etape în clasele V—VIII, studierea civilizației și culturii universale și naționale va contribui în mod substanțial la pregătirea culturală a tineretului, la îmbogățirea cunoștințelor pe care altfel le-ar întîlni doar sporadic în studierea istoriei pe epoci. Este un pas însemnat, după părerea noastră, care se face în reconsiderarea studierii istoriei în învățămîntul de cultură generală, cu urmări dintre cele mai bune în îmbogățirea orizontului intelectual al viitoarelor generații de absolvenți ai școlii de 10 ani.

Ne-am referit mai sus doar la aceste trei discipline de bază, de altfel, în pregătirea umanistă a elevilor în școala generală de 10 ani, așa cum se preconizează în noile proiecte de învățămînt pentru această școală.

Pe lîngă acestea, însă, mai concură în acest sens și alte obiecte precum : educația cetățenească, la clasa a X-a, muzica, desenul. Toate laolaltă definesc, alături de disciplinele cu caracter realist-științific, profilul intelectual al maselor de tineri, în viitor, în patria noastră.

Cercurile de elevi la clasele V—VIII, pentru a căror activitate se vor rezerva la aceste clase 1—2 ore pe săptămînă, ore care vor intra în

norma profesorilor de specialitate ce vor conduce aceste cercuri, vor constitui, în ambianța generală a învățămîntului de cultură generală de 10 ani, un început de orientare a elevilor, vor oferi posibilitatea ca elevii să aleagă o activitate sau alta, potrivit variatelor lor înclinații, aptitudini și interes. Cei care dovedesc încă de pe acum înclinații pentru literatură își vor putea dezvolta nemăsurat talentele, îmbogățindu-și cultura literară ori încercîndu-și ei înșiși forțele creatoare la această vîrstă. Aceleași condiții se creează și pentru cei ce vor dori să activeze în cercuri artistice. Ca atare, și aceste forme de activitate vor contribui la consolidarea pregătirii umaniste.

Structura proiectului de plan de învățămînt al școlii generale de 10 ani asigură, ca atare, prin modul cum e stabilit raportul dintre grupa de obiecte umaniste și cea de obiecte realist-științifice, o pregătire culturală temeinică a viitorilor absolvenți, o dezvoltare nelimitată a talentelor, în orice direcție s-ar manifesta.

ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА В ОБЩЕЙ ДЕСЯТИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

Автор статьи указывает на то, что продление обязательного образования начинает осуществляться, что поведет — в следующие годы — к появлению первых поколений выпускников общей десятилетней школы.

Общая десятилетняя школа имеет свой единый учебный план в рамках общего содержания образования; этот план уделяет большое внимание группе точных наук, но, в то же время, значительно обогащает и гуманитарную подготовку молодежи.

Проводится анализ подготовки, которую получат выпускники по румынскому языку и литературе (по грамматике, теории литературы, стилистике, истории языка и истории румынской литературы). Выпускник десятилетней школы усвоит также прочные знания в области иностранного языка на основе современной концепции. Историю учащиеся начинают изучать уже в IV-ом классе; в IX-ом и X-ом вводится изучение Истории общей и национальной цивилизации и культуры. Преподавание этих дисциплин — наряду с другими — а также работа в кружках обеспечат хорошую подготовку учащихся, развитие их способностей и талантов.

LA FORMATION HUMANISTE DANS L'ÉCOLE GÉNÉRALE DE 10 ANS

(Résumé)

L'auteur de cette étude constate que la prolongation de l'enseignement obligatoire s'applique déjà graduellement, de telle sorte que dans les années à venir paraîtront les premières générations de jeunes qui auront terminé les études de l'école générale de 10 ans. Cette école générale de 10 ans aura un plan d'enseignement unitaire; dans l'ensemble du contenu de l'enseignement on accordera l'importance convenue aux groupes d'objets réalistes-scientifiques, mais on tiendra compte aussi de la formation humaniste des jeunes qui sera bien plus étendue. Ensuite, l'auteur analyse le contenu de l'enseignement de la langue et de la littérature roumaine dans l'école générale de 10 ans qui comportera des connaissances solides de grammaire, de littérature, de stylistique, d'histoire de la langue et de la

littérature roumaine. De même, on y enseignera de sérieuses connaissances concernant une langue vivante étudiée pendant 6 ans selon des conceptions méthodologiques modernes; dans le domaine de l'histoire que l'on enseigne à partir de la classe de IV-e, on introduira dans les classes de IX-e et de X-e l'étude de l'histoire de la civilisation et de la culture unniverselle et nationale. L'enseignement donné dans cette école générale de 10 ans de même que l'activité parascolaire assureront une bonne préparation aux jeunes et favoriseront le développement de leurs talents.

THE HUMANIST TRAINING IN THE 10 YEARS GENERAL SCHOOL

(Abstract)

The author of this paper shows that the prolongation of the compulsory education is gradually achieved, so that in the next few years the first generations of ten years school graduates will have a unitary educational plan, in the general context of the curriculum, giving the realist scientific subject matters their own importance and enriching, at the same time, the humanist training of youth. Then, the author analyses the students training at the Romanian language and literature, by serious knowledge of grammar, of literary theory, of stylistics, of language history and the history of Romanian literature.

A 10 years school graduate will also have profound knowledge of a modern language, studied during 6 years on the basis of a modern conception, as well as of history, which is taught from the IV class, the history of civilization and world and national culture being introduced in the IX and X forms. The teaching of these subject matters, together with other ones and with the activity in the pupils' circles provides a good training for the future graduates, an unlimited development of their talents.

Diversificarea învățămîntului în școala de 10 ani

EMILIA CONSTANTINESCU
VALENTINA FILIPESCU
Institutul de științe pedagogice

În efortul de sporire a eficienței sociale a școlii și de creștere a randamentului acesteia, diversificarea studiilor constituie — în special în ultimul deceniu — una din principalele modalități de adaptare a sistemelor de învățămînt din majoritatea țărilor lumii la exigențele vieții contemporane. Ea permite realizarea unei pregătiri suple, adecvate, dinamice, a elevilor — potrivit cu particularitățile lor individuale — la nivelul exigențelor revoluției științifice-tehnice și ale vieții sociale contemporane în ansamblu.

Spre deosebire de școala cu un conținut și cu o structură organizatorică uniformizată, care nivelează pregătirea elevilor și nu înlesnește descoperirea și cultivarea variatelor posibilități ale acestora, școala diversificată oferă un cadru larg pentru dezvoltarea personalității în raport cu aptitudinile, interesele, ritmul de însușire a cunoștințelor, capacitatea de muncă intelectuală a elevilor. Realizînd astfel o mai accentuată individualizare a procesului de învățămînt și, prin aceasta, oferind fiecărui elev condiții de a se pregăti la nivelul posibilităților reale de care dispune, diversificarea studiilor contribuie, în ultimă instanță, la raționalizarea învățămîntului, la perefecționarea sistemului de învățămînt în ansamblu.

Pe plan mondial, problema diversificării în învățămîntul de cultură generală este, de obicei, concepută și rezolvată în legătură cu preorientarea și orientarea școlară și profesională, care, după cum se știe, presupune, pe de o parte, cunoașterea personalității elevilor, dezvoltarea și cultivarea aptitudinilor, educarea intereselor lor de cunoaștere și a celor profesionale, iar pe de altă parte, familiarizarea elevilor cu specificul diferitelor profesiuni.

Pentru satisfacerea acestor cerințe, diversificarea se realizează în mod diferențiat, în funcție de necesitățile economiei și culturii naționale, de tradițiile și particularitățile sistemului de învățămînt și de o serie de factori zonali, demografici, geografici, economici etc.

Diversificarea învățămîntului vizează atît conținutul, cît și structura organizatorică a acestuia. Întrucît în raportul dialectic dintre conținutul învățămîntului și forma sa organizatorică rolul primordial îi revine conținutului — el fiind factorul esențial prin care școala își îndeplinește funcția socială și, totodată, elementul cel mai mobil, deoarece prin el se reflectă nemijlocit dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii — se impune ca diversificarea sub raportul organizării să fie subordonată problemelor de conținut. Din această perspectivă, în principiu se urmărește realizarea unei *corelații judicioase între obiectele care asigură cultura generală necesară și cele care servesc diversificării*, astfel încît *să nu se știrbească fondul comun de cultură generală care trebuie asigurat tuturor elevilor* din școala generală, întrucît aceasta con-

stituie baza indispensabilă a specializării rapide și eficiente de mai tîrziu, ajutîndu-i totodată pe elevi să se orienteze în mod conștient și chibzuit în alegerea profesiunii.

Pe plan mondial, diversificarea conținutului învățămîntului se înfăptuiește de obicei prin *două modalități principale:*

a) O primă modalitate constă în *includerea în planul de învățămînt* — începînd de la o anumită clasă — a *trei grupe* de discipline: discipline *obligatorii*, comune pentru întreaga clasă; discipline *la alegere* care — după opțiunea elevilor — devin *obligatorii*; discipline *la alegere, facultative.*

Prin disciplinele la alegere se dă posibilitatea elevului ca — paralel cu însușirea cuantumului necesar de cultură generală, asigurat prin obiectele obligatorii comune — să studieze anumite discipline care corespund aptitudinilor și intereselor sale. Din această grupă fac de obicei parte: o a doua limbă străină, disciplinele artistice, lucrările practice, cercurile pe materii, ansamblurile corale, sportive etc.

Raportul dintre diferitele grupe de discipline se modifică pe măsură ce elevii avansează spre clasele mari, în sensul micșorării numărului de ore destinate disciplinelor obligatorii comune și al creșterii celor destinate disciplinelor la alegere. Concomitent crește și nomenclatorul acestor discipline.

Diversificarea conținutului învățămîntului prin disciplinele la alegere este practicată în majoritatea țărilor, în special în Anglia, S.U.A., Franța, Danemarca, Finlanda, R.S. Cehoslovacă etc., atît numărul obiectelor la alegere cît și ponderea lor la fiecare clasă fiind diferite de la o țară la alta. În școlile din S.U.A., de exemplu, unde fiecare școală își elaborează un plan de învățămînt propriu, numărul obiectelor la alegere se cifrează, pe ansamblul sistemului de învățămînt, la 200. În Suedia, ponderea acestei grupe de discipline, în școala unică de 9 ani, crește — la secțiile cu orientare teoretică — de la 5 ore (în clasa a VII-a) la 7 ore (în clasa a IX-a) din totalul celor 35 ore prevăzute în planul de învățămînt, în timp ce la secțiile cu orientare practică numărul orelor respective se ridică — în clasa a IX-a — pînă la 22 ore.

b) O a doua modalitate de diversificare constă în *introducerea ramificației la ultimele clase ale școlii generale și la liceu,* prin organizarea unor secții care oferă elevilor posibilitatea adîncirii studiului într-un domeniu pentru care manifestă interes și înclinații, asigurînd astfel o adecvată orientare școlară și profesională a acestora.

În principiu, secțiile stabilite la un anumit nivel al școlii de cultură generală prefigurează diferite secții sau tipuri de școli existente pe treapta de învățămînt imediat următoare și tind să realizeze o oarecare finalizare a studiilor, creînd, prin aceasta, premisele calificării lesnicioase la locul de muncă a acelor absolvenți care nu mai urmează altă școală.

Ponderea obiectelor de profil, în cadrul secțiilor, este stabilită astfel încît să nu fie diminuat fondul comun de cultură generală, unicul factor care creează în fapt posibilitatea trecerii elevilor cu ușurință de la o secție la alta și de la un tip de școală la altul. Pentru a se preveni o uniformizare și o direcționare rigidă a pregătirii elevilor în cadrul secțiilor, această modalitate de diversificare este de obicei îmbinată cu cea realizată prin sistemul celor trei grupe de discipline.

Ramificarea pe secții a învățămîntului de cultură generală prezintă diferențe de la o țară la alta, atît în ceea ce privește numărul și profilul secțiilor, cît și clasa de la care se organizează acestea.

Astfel, în Suedia secțiile se creează încă din școala unică de bază, unde în ultima clasă (a IX-a) există 9 secții: 5 cu profil teoretic (teoretică, umanistă, tehnică, comercial-teoretică și social-economică) și 4 cu profil practic (tehnică-practică, comercial-practică, practică generală și tehnică-menajeră). În Finlanda, după primele 6 clase primare, în școala civică studiile se diferențiază în 5 secții: tehnică, comercială, lucru manual,

tehnică-mecanică, gospodărie-agricolă. De asemenea, în Franța, R.F. a Germaniei, Anglia etc. secțiile se organizează din primul ciclu al învățământului secundar. În majoritatea țărilor, însă, secțiile se introduc de-abia în ciclul al doilea al învățământului secundar, respectiv în liceu (R.S.F. Iugoslavia, R.S. Cehoslovacă, R.D.G. etc.). Există însă și țări (U.R.S.S., R.P. Polonă, R.P. Bulgaria etc.) în care învățământul de cultură generală nu este diversificat prin secții.

În țara noastră, preocuparea pentru perfecționarea sistemului de învățămînt în raport cu cerințele dezvoltării social-economice și culturale în etapa actuală și în perspectivă și cu aspirațiile crescînde ale omului societății noastre spre cultura și civilizația epocii impune *diversificarea mai accentuată a studiilor pe toate treptele de învățămînt.*

În condițiile concrete ale prelungirii duratei școlarizării obligatorii la 10 ani, diversificarea apare ca o necesitate obiectivă ce se cere rezolvată la un nivel superior încă din școala generală.

Și pînă în prezent la nivelul școlii noastre generale de 8 ani a existat o anumită diversificare a studiilor realizată prin introducerea (din clasa a V-a) limbilor străine ca obiecte la alegere-obligatorii, prin predarea cunoștințelor de agricultură în școlile sătești și a lucrărilor practice în lemn și metal în școlile din orașe, precum și prin organizarea diferitelor cercuri pe materii, ansambluri artistice etc. (ca activități facultative).

Ținînd seama însă de implicațiile profunde și multilaterale, social-economice și psiho-pedagogice ale menținerii obligatorii în școală a întregului tineret peste o anumită limită de vîrstă (14—15 ani), se impune o astfel de rezolvare a problemei diversificării, încît, prin soluțiile adoptate, școala românească să se situeze — și sub acest aspect — la nivelul experienței pedagogice mondiale, aducîndu-și totodată contribuția originală la teoria și practica perfecționării învățământului.

Pornind de la locul și scopul învățământului obligatoriu de 10 ani în ansamblul sistemului nostru de învățămînt — stabilite prin Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățământului în Republica Socialistă România și prin Legea învățământului — diversificarea studiilor ce se va realiza pe baza unei temeinice pregătiri comune de cultură generală trebuie să asigure *orientarea școlară și profesională a elevilor* în vederea continuării studiilor în învățămîntul liceal (după absolvirea claselor a VIII-a, a IX-a sau a X-a) și în școlile profesionale (după obsolvirea clasei a X-a), sau în vederea calificării la locul de muncă (tot după absolvirea clasei a X-a).

În acest sens, diversificarea conținutului învățământului în școala de 10 ani se va realiza avîndu-se în vedere următoarele criterii: aptitudinile și interesele elevilor, profilul școlilor post-generale stabilit în funcție de cerințele economiei naționale, exigențele revoluției științifice-tehnice, condițiile locale în care funcționează școala etc.

Soluția practică a acestei probleme se configurează în sensul elaborării unui *sistem* de modalități care să permită valorificarea maximă a avantajelor pe care le prezintă diversele forme practicate pe plan mondial și în țara noastră.

Astfel, începînd din clasa a V-a, *proiectul planului de învățămînt cuprinde, alături de disciplinele comune, și discipline la alegere*, atît obligatorii, cît și facultative. Spre deosebire de planurile de învățămînt din unele țări, în care din grupa la alegere poate face parte orice obiect de învățămînt, în școala noastră generală, numai limbile străine, disciplinele cu caracter tehnic-practic și activitățile artistice vor face parte din grupa la alegere, astfel încît să se evite prejudicierea din punct de vedere cantitativ și calitativ a componentelor esențiale ale culturii generale.

Treptat, corespunzător particularităților de vîrstă, diversificarea studiilor este accentuată și prin *profilarea pregătirii tehnice-practice* diferențiate a elevilor în domeniile : *industrie, agricultură, comerț și artizanat.*

Avînd în vedere că marea majoritate a absolvenților școlii de 10 ani își vor continua studiile în școlile profesionale sau vor intra în producție, calificîndu-se la locul de muncă, pregătirea tehnică-practică urmărește să ofere elevilor anumite cunoștințe teoretice și deprinderi practice care să le ușureze alegerea unei profesiuni și însușirea ei ulterioară, în timp scurt și în bune condiții.

În felul acesta, fără să se urmărească profesionalizarea, ci doar orientarea școlară și pregătirea preprofesională, în școala noastră generală se vor evita dezavantajele introducerii unor secții net și rigid profilate la o vîrstă cînd înclinațiile și aptitudinile elevilor sînt încă nedefinite, iar interesele lor foarte labile. Dimpotrivă, modalitatea adoptată în școala noastră va permite descoperirea și cultivarea multitudinii de aptitudini și interese ale tuturor copiilor și va înlesni dobîndirea unei pregătiri generale largi și profunde, necesare oricărei specializări ulterioare.

Sistemul diversificării studiilor în școala noastră generală de 10 ani este constituit din următoarele verigi:

1. Diferențierea ușoară, în cadrul programei unice, a lucrărilor la *îndeletnicirile practice* efectuate în cl. I—IV, în funcție de sexul elevilor.

2. Diferențierea riguroasă, prin programe deosebite, a *Cunoștințelor și lucrărilor aplicative* prevăzute pentru clasele V—VIII, în funcție de două criterii: mediul în care funcționează școala și sexul elevilor. În mediul industrial, băieții vor efectua în clasele V—VI lucrări în lemn (cîte 1 oră pe săptămînă), în clasa a VII-a lucrări în metal (cîte 1 oră pe săptămînă), iar în clasa a VIII-a lucrări de electrotehnică (cîte 1 oră pe săptămînă); fetele vor efectua în toate aceste patru clase lucru de mînă și gospodărie (în cîte 1 oră pe săptămînă).

În mediul agricol, pentru toți elevii claselor respective sînt prevăzute cunoștințe și lucrări aplicative de agricultură (cîte 1 oră pe săptămînă), acestea fiind adecvate și necesare atît băieților, cît și fetelor, date fiind specificul mediului și condițiile de lucru în agricultură. Desigur că în cazul unora dintre lucrări va fi necesară diferențierea sarcinilor, potrivit cu posibilitățile determinate de sexul elevilor. Fetele de la sate vor avea posibilitatea să-și însușească cunoștințe și deprinderi la lucru de mînă și gospodărie, în cadrul cercurilor respective.

3) Introducerea în clasele IX—X a *disciplinelor tehnice-practice* — cu cîte 4 ore pe săptămînă la clasa a IX-a și cîte 3 ore la clasa a X-a. În proiectul planului de învățămînt, disciplinele respective sînt organizate în patru grupe: *Bazele producției industriale, Bazele producției agricole, Bazele comerțului socialist, Artizanat.*

În *Bazele producției industriale* intră ca discipline distincte: a) *studiul materialelor* și b) *studiul mașinilor* la una din principalele ramuri industriale din țara noastră — construcții de mașini, electrotehnică, prelucrarea lemnului, industria chimică și ușoară. Prima disciplină este prevăzută la clasa a IX-a, iar cea de-a doua la clasa a X-a, cu cîte 2 ore pe săptămînă. Fiecare școală, potrivit condițiilor concrete în care funcționează, va avea posibilitatea să stabilească ramura industrială în care se va concretiza studiul celor două discipline. Grupa *Bazele producției industriale* mai cuprinde c) *desenul tehnic*, la clasa a IX-a, cu cîte 2 ore pe săptămînă și d) *organizarea și automatizarea proceselor de producție*, la clasa a X-a, cu cîte 1 oră pe săptămînă, ambele discipline studiindu-se după aceleași programe pentru toate școlile care vor alege grupa respectivă.

În *Bazele producției agricole* sînt incluse: a) *elemente de agricultură generală*, la clasa a IX-a, b) *creșterea animalelor*, la clasa a X-a, fiecare cu cîte 2 ore pe săptămînă, c) *economia și organizarea unităților agricole*, la clasa a X-a, cu cîte 1 oră pe săptămînă și d) *cultura mecanizată a plantelor de cîmp*, la clasa a IX-a, cu cîte 2 ore pe săptămînă. Conținutul acestei din urmă discipline se va concretiza în funcție de

principalele ramuri ale producției agricole: legumicultură, viticultură, pomicultură etc., urmînd ca fiecare școală să decidă în care ramură se va realiza pregătirea elevilor săi. Primele trei discipline se vor studia după programe unice.

Bazele comerțului socialist cuprind elemente de: a) *contabilitate și evidență contabilă*, la clasele a IX-a și a X-a, cu cîte 2 ore pe săptămînă, b) *circulația mărfurilor* și c) *corespondența comercială*, la clasa a IX-a, cu cîte 1 oră pe săptămînă și d) *organizarea și planificarea comerțului*, la clasa a X-a, tot cu cîte 1 oră pe săptămînă.

Pregătirea elevilor în domeniul *Artizanatului* se realizează prin: a) *desenul decorativ*, la clasele a IX-a și a X-a, cu cîte 1 oră pe săptămînă și b) *tehnologia* specifică țesutului, cusăturilor, ceramicii, sculpturii în lemn etc., școala alegîndu-și — ca și în cazul Bazelor producției industriale sau agricole — una din aceste ramuri, potrivit cu tradiția din localitatea în care funcționează și cu posibilitatea creării condițiilor materiale necesare.

Pentru a se realiza în mod corespunzător și rațional pregătirea tehnică-practică a elevilor și orientarea lor în alegerea profesiunii, este necesar ca fiecare școală de 10 ani să aleagă acea grupă de discipline care răspunde mai deplin specificului condițiilor geografico-economice în care funcționează și profilului școlilor profesionale, precum și profilului întreprinderilor din localitatea proprie și din cele învecinate.

4. *Includerea în planul de învățămînt* pentru clasele V-VIII a *cercurilor* științifice, tehnice, practice, artistice etc., cu cîte 1 oră pe săptămînă la clasele V—VII și cu cîte 2 ore la clasa a VIII-a. Devenind obligatorii pentru elevi, prin introducerea lor în planul de învățămînt, și intrînd în norma cadrelor didactice, *cercurile* vor dobîndi o mai mare eficiență din mai multe puncte de vedere: depistarea și cultivarea aptitudinilor, înclinațiilor și intereselor elevilor, adecvarea pregătirii acestora în diverse activități la particularitățile lor individuale, realizarea în condiții mai bune a orientării școlare.

5. *Introducerea în clasele IX—X a unei grupe noi — disciplinele la alegere*, cu cîte 2 ore pe săptămînă. În general, între cerurile incluse în planul de învățămînt și disciplinele respective există deosebiri nu numai de ordin organizatoric, ci și din punctul de vedere al conținutului și al metodicii, acestea din urmă fiind mai riguros configurate ca obiecte de învățămînt.

Din grupa la alegere pot face parte o altă limbă străină decît cea studiată în mod obligatoriu de către elev, unele discipline nespecifice școlii de cultură generală, ca stenodactilografia, conducere auto, diverse arte decorative, activități aplicative la una din disciplinele tehnice-practice, activități gospodărești și unele meserii simple.

6. *Predarea*, ca și pînă în prezent, începînd din clasa a V-a, a *limbilor străine*, ca obiect la alegere.

Acest sistem de diversificare a studiilor în școala de 10 ani — întrucît este structurat dintr-o multitudine de verigi ce se îmbină în moduri variate și devine, treptat, din ce în ce mai complex, de la un grup de clase la altul — beneficiază de o mare elasticitate și capacitate de adaptare dinamică, adecvată la cele mai diverse condiții obiective și subiective, ținînd de ambianța materială în care va fi aplicat și de particularitățile elevilor. Ca atare, există suficiente temeiuri să se aprecieze că așa cum a fost conceput, în ansamblul măsurilor întreprinse de Ministerul Învățămîntului, în spiritul Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist și al Legii învățămîntului, sistemul diversificării studiilor în școala generală are premisele necesare pentru a putea funcționa optim, evident, prin asigurarea și a condițiilor materiale, cerute de realizarea lui practică.

Integrarea conținutului învățământului pentru clasele I—IV în sistemul unitar al școlii de 10 ani*

OLGA OPREA
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Școala de 10 ani are în ansamblul său o structură organizatorică și de conținut unitară. Pe parcursul celor zece ani școlari, însă, raporturile cantitative și calitative între diferitele discipline școlare — felul disciplinelor, numărul de ore afectat, precum și dozarea lineară și concentrică în programă a materiei de învățământ — sînt pregnant determinate de particularitățile de vîrstă ale școlarilor. Considerăm că diferențierea conținutului învățământului în școala de 10 ani pe cîteva etape — grupe de clase — potrivit particularităților de vîrstă ale elevilor (I-IV; V-VIII; IX-X) nu afectează unitatea sistemului școlar respectiv ci, dimpotrivă, marchează principalele salturi în dezvoltarea copiilor și tinerilor pe parcursul instruirii lor și semnalează totodată momentele principale de integrare lineară și concentrică a conținutului învățământului pe cei 10 ani de studiu.

Primele patru clase, denumite în învățământul tradițional clase elementare, reprezintă un stadiu introductiv în sistemul de învățământ. La nivelul primelor clase, învățământul trebuie să satisfacă, pe de o parte, interesele de cunoaștere ale copiilor, în concordanță cu capacitățile lor de înțelegere și de asimilare, iar pe de altă parte, să le ofere o pregătire în conținut și formă care să le permită integrarea, fără obstacole, în conținutul învățământului din clasele următoare.

An de an, școala noastră generală a înregistrat succese remarcabile în pregătirea de bază a tineretului, deschizîndu-i perspective de studiu în următoarele verigi ale sistemului de învățământ și înarmîndu-l cu bazele culturii generale, indispensabile integrării în orice domeniu de activitate socială. În ultimii ani, s-a semnalat însă tot mai mult necesitatea perfecționării învățământului general, necesitatea așezării lui pe baze moderne.

Primele patru clase trebuie să asigure integrarea treptată a copiilor în viața școlară, în sarcinile ei din ce în ce mai complexe. Gradarea ritmică a sarcinilor școlare devine mai imperioasă în condițiile începerii școlarizării copiilor de la 6 ani, vîrstă caracterizată prin adînci transformări anatomo-fiziologice și printr-o impetuoasă dezvoltare psihică. În această primă etapă de școlarizare se formează bazele pentru studiul tuturor disciplinelor de învățământ. Totodată, prin gradarea ritmică, de la an la an, a sarcinilor de cunoaștere și prin includerea unor elemente de modernizare în conținutul învățământului se vor crea premisele integrării elevilor, fără obstacole, în conținutul învățământului din clasele următoare.

Întregul conținut de idei cuprins în acest articol aparține colectivului din sectorul Didactica învățământului elementar-preșcolar format din tovarășii: Florica Andreescu, Maria Georgescu-Boștină, Ana-Maria Ichim, Olga Oprea și condus de tov. Cornelia Marinescu, care au efectuat studii cu privire la conținutul și organizarea învățământului în clasele I-IV. Pentru precizarea conținutului și reeșalonarea sarcinilor didactice pe cei 4 ani de școlarizare, colectivul s-a consultat cu specialiști din secția de didactică (V. Ștefănescu, M. Sandu, Alex. Filipovici, E. Bejat, C. Dinu, P. Bărgăuanu, Ecat. Csengeri, D. Motet, V. Nicolescu) și cu tov. Natalia Tomoioagă, inspector în Ministerul Învățământului. În vederea confruntării opiniilor s-au organizat consfătuiri cu cadre didactice în județul Ilfov și Ploiești. Pe această bază, tov. Olga Oprea a redactat materialul de față.

Concomitent cu lărgirea progresivă, de la an la an, a volumului de informație, proiectul noului conținut al învățămîntului prevede să rezolve cu mai mare eficiență sarcinile educative, latura formativă a instrucției și totodată să anihileze sursele de supraîncărcare prezente în conținutul învățămîntului actual. În acest scop, programele au în vedere cîteva criterii de bază, ca: evidențierea esențialului, a principalului, dintr-un șir de fapte prin eliminarea materialului care nu prezintă importanță directă în procesul cunoașterii; stimularea unor forme de generalizare elementară (comparații, clasificări); dezvoltarea interesului și a deprinderilor de investigare independentă în lumea înconjurătoare etc.

Avîndu-se în vedere sarcinile imediate și cele finale ale școlii de 10 ani, în proiectul *planului de învățămînt* pentru primele patru clase se reiau, se completează și se pun într-o lumină nouă disciplinele școlare a căror eficiență instructiv-educativă a fost verificată de-a lungul bogatei experiențe pe care a acumulat-o școala noastră. Disciplinele limbii române (materne): citit-scrisul, lectura, gramatica și compunerea, creează cadrul principal al învățămîntului în clasele elementare. Printre aceste discipline, noul proiect de plan include și *dezvoltarea vorbirii*, prevăzută pentru clasa I ca formă de activitate didactică cu specific intermediar între grădiniță și școală, care are sarcina să asigure integrarea treptată a școlarilor de 6 ani în studiul complex al limbii materne. Alături de disciplinele limbii române, istoria patriei, care apare ca obiect de studiu din clasa a IV-a, formează nucleul pe care se va clădi conținutul disciplinelor umaniste din clasele următoare.

Temelia disciplinelor realiste este asigurată din primul an de învățămînt de matematică, la care se adaugă cunoașterea naturii (cunoștințe despre mediul înconjurător — în clasa I — și cunoștințe despre natură și om — în clasele II-V). Din clasa a III-a planul de învățămînt prevede studiul geografiei (geografia județului — în clasa a III-a — și geografia patriei — în clasa a IV-a).

Introducerea în planul de învățămînt pentru clasele elementare a unei discipline pentru cunoașterea naturii este determinată de dificultățile pe care le produce în prezent cunoașterea limitată a naturii de către elevi, prin intermediul lecturilor cu conținut „practic-științific" din manual, care împiedică nu numai informarea corectă și imediată despre lumea din jur, ci și formarea bazelor studiului științelor naturale din clasele mai mari.

Noua disciplină își propune să înlăture aceste lacune, introducînd forme specifice de activitate (observări) care asigură cunoașterea directă, nemijlocită, a lumii înconjurătoare de către elevi.

Pentru a se evita încărcarea planului de învățămînt cu ore în plus, pentru cunoștințe despre natură în clasa I-II s-a luat o oră din cele 10 destinate limbii române, ținînd seama de faptul că sarcinile de cunoaștere a naturii înconjurătoare cuprinse în prezent în conținutul limbii române vor fi studiate în cadrul noii discipline. La clasa a II-a s-au redus textele de citire cu conținut practic-științific. În clasa a III-a s-a luat o oră din cele două rezervate — în actualul plan — studiului geografiei locale. O parte din sarcinile prevăzute pentru geografie sînt preluate de „cunoștințele despre natură" (cunoașterea mediului geografic și formarea unor deprinderi de orientare).

Ca și vechiul plan, proiectul noului plan de învățămînt prevede și studiul unor discipline artistice (muzică, desen), al educației fizice, îndeletnicirilor practice și caligrafiei (care apare din clasa a II-a).

În vederea *gradării ritmice a efortului școlar*, numărul de discipline și de ore afectate pentru orarul săptămînal sporește de la an la an. Astfel, planul cuprinde 21 ore pe săptămână pentru clasa I, la care se adaugă 3 ore de jocuri și activități libere iar pentru clasa a II-a și a III-a cîte 24 ore săptămînal și 25 ore pentru clasa a IV-a.

Începerea școlarizării copiilor de la 6 ani a impus o exigență sporită în ceea ce privește dozarea ritmică a conținutului învățămîntului, chiar pe parcursul primului an

școlar. Planul de învățămînt pentru clasa I este astfel ușor diferențiat pe cele trei trimestre școlare. Pentru matematică, de pildă, care solicită mai intens efortul intelectual al copiilor, în trimestrul I planul prevede 3 ore și numai în trimestrele următoare cîte 4 ore pe săptămînă. Ora de matematică disponibilă în trimestrul I se adaugă orelor destinate jocurilor și activităților libere care se desfășoară, astfel, în 4 ore.

Gradarea efortului școlar în clasa I se va obține și prin măsuri de reorganizare a lecției — care vor realiza importante rezerve de timp în favoarea activităților libere și a îndrumării individuale a elevilor. Fiecare lecție, în clasa I, își va restrînge durata la 25' pe primul trimestru, urmînd ca această durată să fie sporită progresiv pînă la finele anului școlar, cînd va deveni de 40. Diferența de timp pînă la sfîrșitul orei școlare obișnuite (50') se acordă activităților libere, care obțin astfel aproximativ 2 ore zilnic în trimestrul I (50% din timpul unei zile de școală) și 1/2 oră (15% din timp) în ultimul trimestru.

Pe ansamblul claselor I—IV raportul între grupele de discipline cuprinse în proiectul de plan de învățămînt se prezintă astfel: 36 ore (38,2% din totalul orelor) disciplinele limbii române (sau limba maternă în școlile pentru naționalitățile conlocuitoare); 2 ore (2,1%) istoria; 19 ore (20%) matematica; 6 ore (6,3%) cunoștințe despre natură și geografie; cîte 8 ore (25,4%) fiecare din disciplinele: desen, muzică, educație fizică; 4 ore (4,2%) îndeletnicirile practice și 3 ore (3,8%) caligrafia.

În vederea eșalonării cît mai judicioase a conținutului învățămîntului în proiectul de programă pentru clasele I—IV, precum și cu scopul de a se asigura o selecție cantitativă și calitativă a sarcinilor de cunoaștere, în raport cu perspectivele instruirii copiilor, s-au făcut numeroase investigații în conținutul învățămîntului actual. Cu aceste prilejuri, s-a constatat că există diferențe nejustificate între clasele I-IV în ceea ce privește volumul și exigențele sarcinilor școlare. Se observă, de pildă, că în timp ce în clasa I elevii sînt suprasolicitați (la limba română parcurg două manuale, iar la matematică cele 4 operații aritmetice de bază — oral și în scris), în clasa a II-a se reiau aproape aceleași sarcini cognitive cu scopul de a se consolida, fără însă să se aducă elemente noi și un spor formativ substanțial. În afară de acestea se constată unele lacune în conținutul programelor, ca de exemplu: la limba română se abandonează, în mod nejustificat, încă din clasa a II-a, preocupările pentru îndrumarea scrierii copiilor. În predarea gramaticii nu se îmbină satisfăcător sintaxa cu morfologia. Modul cum sînt organizate noțiunile gramaticale în actuala programă necesită restructurarea și completarea succesivă, de la an la an, a definițiilor noțiunilor și categoriilor lingvistice *.

Proiectul programei de limbă română prevede pentru clasa I cîte 8 ore pe săptămînă pentru *citit-scris* (4+4). Învățarea cunoștințelor de limbă la nivelul primei clase școlare începe prin dezvoltarea deprinderilor și priceperilor de vorbire orală, bazată pe însușirea practică a normelor vorbirii literare. Conform noii programe, alfabetizarea copiilor în clasa I se realizează pe tot parcursul anului școlar, spre deosebire de actuala programă, care prevede rezolvarea acestei sarcini în circa 4 luni.

Pentru clasele II-IV proiectul de programă prevede eșalonarea însușirii deprinderilor de citire în așa fel, încît pînă în clasa a IV-a să se realizeze citirea expresivă și rapidă, folosirea independentă a manualului de către elevi (citire în gînd, împărțirea pe fragmente, scoaterea ideilor principale și redarea lor cu cuvinte proprii).

Conținutul de idei din programa de citire este grupat pe teme astfel: în clasa a II-a se prevăd texte despre școală, familie, deprinderi de comportare, deprinderi igienice,

* A se vedea spre exemplificare articolele: *Etapele premergătoare elaborării manualului programat pentru predarea gramaticii în școala generală* de V. Bunescu, Șt. Popescu, El. Bejat, în „Revista de pedagogie" nr. 7/1966 și *Unele probleme ale modernizării predării gramaticii în cl. I-IV* de Șt. Rădulescu, N. Radu, T. David, în vol. *Modernizarea învățămîntului în clasele I-IV*, E.D.P., 1968, în care se face analiza lacunelor actualei programe de limba română pentru clasele mici și motivarea concepției noii programe.

înfățișarea nouă a orașelor și satelor, patria, viața oamenilor și a celorlalte viețuitoare din mediul înconjurător. La acestea se adaugă în clasa a III-a temele : din trecutul de luptă al poporului român pentru libertate națională și dreptate socială ; patria socialistă. În clasa a IV-a această tematică se îmbogățește prin varietatea materialului literar pe care îl utilizează.

Din orele acordate în planul de învățămînt pentru citire la clasele II-IV se rezervă cîte o oră pe săptămînă pentru *lectură*.

În clasa I, sarcina alfabetizării extinzîndu-se pe toată durata anului școlar, nu se prevede oră specială pentru lectură. Sarcinile specifice acestei discipline, precum și cele ale compunerii, se realizează în lecțiile de dezvoltare a vorbirii. Se prevăd : exerciții speciale cu lexicul, formarea la elevi a deprinderii de a asculta și reproduce povestiri, întîmplări din viața reală sau sugerate de ilustrații, filme, diafilme etc. ; memorarea unor poezii scurte ; educarea morală și estetică prin conținutul materialului literar și pictural utilizat în aceste activități. În programa de lectură pentru clasele III-IV nu intervin modificări importante în noul proiect. S-a modificat numai lista lucrărilor indicate pentru lectura pe clase, pentru a corespunde vîrstei elevilor din viitoarele clase I—IV.

Lecțiile de *compunere* au, ca și în prezent, în general, aceleași sarcini și același conținut. Comparativ însă cu actuala programă, noul proiect propune următoarele modificări : în clasa a II-a să se renunțe la „expunerea după plan", care trece în sarcina clasei următoare ; în clasa a III-a se acordă o atenție mai mare formării deprinderilor de scriere corectă (conținut de idei, ortografie, grafie), acordîndu-se o oră în plus față de vechiul plan de învățămînt (3 ore) ; rezumatul trece din clasa a III-a în clasa a IV-a.

La *gramatică* intervin modificări mai substanțiale față de actuala programă, întrucît noțiunile gramaticale ce urmează să se însușească în clasele I-IV sînt structurate după o nouă concepție. Conform acestei concepții, cunoștințele de fonetică se vor îmbina cu cele de lexic, morfologie, sintaxă, punctuație și ortografie, în așa fel încît fiecare noțiune nouă să aibă pregătite elementele esențiale corelative. Cunoștințele din celelalte ramuri lingvistice sînt grupate în jurul sintaxei, această ramură fiind considerată punct de plecare și scop final în predarea cunoștințelor de limbă.

În clasa I, cunoștințele elementare de gramatică se vor realiza în cadrul lecțiilor de citit-scris (analiza cuvintelor și reguli sumare de punctuație).

Pentru clasa a II-a se propun sarcinile : identificarea propoziției simple și dezvoltate (fără definiție) ; exerciții de folosire a semnelor de punctuație de la sfîrșitul propoziției ; introducerea virgulei ; exerciții variate cu cuvinte, silabe, litere, grupuri de litere etc. ; substantivul (cu definiție), identificarea verbului (denumit cuvînt care arată acțiuni), subiectul și predicatul ca părți de propoziție (exerciții de propoziții cu subiect format din mai multe cuvinte etc.).

Din clasa a III-a se accentuează ritmul studierii categoriilor gramaticale: semivocale, diftongi ; accent ; substantive comune și proprii ; adjectivul, acordul adjectivului cu substantivul ; verbul (definire), timpuri (prezent, trecut, viitor), exerciții de scriere a grupului verb-pronume (fără denumirea pronumelui) ; predicatul și subiectul, părți principale de propoziție ; recunoașterea părților de vorbire care formează predicatul (verbul, verbul „a fi") ; recunoașterea substantivului care formează subiectul (fel, gen și număr) ; analize sintactice, morfologice, fonetice, subordonate sarcinilor legate de pronunțare și de scrierea textelor.

În clasa a IV-a se completează învățarea unor reguli fonetice, se prevăd exerciții cu lexicul (familii de cuvinte) ; consolidarea pe texte variate a cunoștințelor despre substantiv, adjectiv, verb, la care se propune adăugarea articolului, pronumelui, numeralului și a unor cuvinte de legătură ; părțile de propoziție secundare (atributul și complementul cu definiție) ; recunoașterea frazei.

Proiectul programei de limba română pentru clasele I-IV conține indicații și în legătură cu măsurile ce trebuie luate în vederea consolidării și perfecționării *deprinderilor de scriere* corectă, lizibilă și estetică. În acest scop se introduc exerciții scurte de

scriere în cadrul tuturor disciplinelor de limbă (copieri, dictări, expunerea independentă a unor idei).

Proiectul de programă pentru *caligrafie* are în vedere următoarele sarcini principale: formarea unui scris lizibil (citeț), rapid și estetic; deprinderi de igienă a scrisului (poziția corectă a corpului și a segmentelor lui).

Educarea lizibilității presupune prefecționarea deprinderilor de scriere formate în clasa I (respectarea formei și a legăturilor dintre litere, menținerea constantă a înălțimii și a volumului literelor, a proporției dintre aceste dimensiuni, respectarea acurateții și a igienii caietelor). Programa clasei a II-a cuprinde exerciții pentru formarea ritmului grafic (încordarea și destinderea musculaturii); executarea semnelor grafice în grupuri legate și în ritm gradat. În clasele următoare, exercițiile de scriere se vor intensifica treptat, tinzînd spre formarea scrierii frumoase și rapide.

La *istorie* (clasa a IV-a) se prevede adîncirea și sistematizarea reprezentărilor istorice formate sporadic în clasele II-III, prin lecturi istorice, prezentarea faptelor istorice într-o ordine cronologică care să permită formarea reprezentărilor despre scurgerea timpului (elemente ale timpului istoric).

S-a renunțat la unele cunoștințe cuprinse în actuala programă, care s-au dovedit inaccesibile copiilor la această vîrstă (noțiuni referitoare la viața economică și socială a poporului nostru în cadrul diferitelor orînduiri sociale). Reprezentările despre formele de exploatare specifice orînduirilor sociale, despre rolul maselor și al personalităților în istorie se vor realiza prin mijloace intuitive (cu materiale ilustrative și prin descrierea faptelor, nu prin rezumatul acestora). Prezentarea mai caldă a evenimentelor și a faptelor care relevă lupta poporului nostru pentru libertate, independență și unitate națională va contribui mai eficient la educarea patriotică a elevilor.

Cunoștințele *matematice* cuprinse în proiectul de programă pentru primele clase ale școlii de 10 ani urmăresc să formeze, pe baza unei activități concrete (obiectual, schematic și grafic), structurile matematice primare care, mai tîrziu, pot fi aprofundate printr-o activitate logică (operații cu numere folosind procedeul reprezentării lor multiple). Un aspect cu totul nou care intervine în programa de matematică pentru primele clase este cuprinderea unor elemente de corelare între disciplinele matematice (aritmetică, geometrie, algebră), care vor preveni dificultățile generate de actuala programă în ceea ce privește perceperea și înțelegerea de către elevi a unității acestor discipline *.

Micșorarea numărului de ore în clasa I, ca urmare a adaptării învățămîntului la particularitățile dezvoltării școlarilor de 6 ani, a determinat reeșalonarea cunoștințelor matematice, pe ansamblul claselor I-IV, fără ca prin aceasta să fie prejudiciat fondul noțiunilor de bază necesar integrării fără obstacole în conținutul disciplinelor matematice din clasele următoare. Concomitent cu restructurarea calitativă a cunoștințelor s-a operat și o restrîngere a volumului sarcinilor, eliminîndu-se unele repetiții inutile, prezente în actuala programă, ca de exemplu unele cazuri particulare de calcul matematic, care au fost subsumate unor reguli generale.

Pentru clasa I, proiectul de programă prevede o etapă pregătitoare, pe parcursul căreia se vor efectua operații cu mulțimi de obiecte, în vederea elaborării pe baze cît mai concrete a noțiunii de număr, numerale și operații cu numere. Se va face scrierea intuitivă a formelor și relațiilor cantitative dintre obiecte (mai mare, mai mic, egal), reprezentarea grafică a mulțimilor de obiecte și punerea lor în corespondență. În capi-

* Vezi motivarea noii concepții pe care se întemeiază proiectul de programă pentru predarea matematicii la clasele mici, în: *Studiul predării cunoștințelor matematice la elevii claselor a II-a și a III-a, pe baza unei structuri unitare*, de M. Vișan și colab., în vol. *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1968 și *Cercetări experimentale privind modernizarea învățămîntului în școala generală* de M. Vișan și colab., în vol. *Modernizarea învățămîntului în clasele I-IV*, E.D.P., 1968.

tolul rezervat numerației, se va realiza citirea, scrierea și operații cu numere în concentrul 0-100, folosind zecea ca unitate de măsură, operații de adunare și scădere (concentrul 0-100, fără trecere peste 10). Se va accentua asupra însușirii terminologiei matematice, pentru unificarea simbolisticii de exprimare (semnele operațiilor și citirea lor, noțiunea sumă, diferență, termen); se vor forma reprezentări elementare despre unele forme geometrice pe care elevii le disting cu ușurință, pe diverse obiecte din jurul lor; reprezentări despre cîteva unități de măsură și relații spațiale.

În clasa a II-a: consolidarea cunoștințelor despre sumă și diferență; egalități și neegalități simple; adunarea și scăderea în concentrul 0-100, cu trecere peste zece; înmulțirea și împărțirea (0-100); numerația 0-1000, scrierea numerelor ca sumă și a parantezelor; studierea operațiilor, considerînd în aceeași unitate logică de calcul operația directă și inversă (adunarea și scăderea, înmulțirea și împărțirea); introducerea literelor în locul termenilor sau ai factorilor necunoscuți și exerciții simple cu paranteze, ca prime elemente de familiarizare cu expresii numerice și literale; noțiuni elementare de geometrie, care vor crea suportul necesar cunoașterii operațiilor cu numere și a formelor geometrice (operații cu segmente, exerciții și probleme simple pentru aflarea conturului pătratului, dreptunghiului, rombului); cunoștințe simple despre unitățile de măsură (lungimi, greutăți, capacități și timp).

În clasa a III-a se propune extinderea cunoștințelor despre cele patru operații aritmetice și probele lor (oral și în scris, pînă la 1000); numerația orală și scrisă pînă la 1 000 000; ordine și clase; scrierea numerelor sub formă de sumă, folosirea parantezelor în expresii cu mai multe operații; exerciții cu egalități și neegalități; noțiunea de unitate fracționară; exerciții simple de transformare a unităților fracționare, a întregilor în fracții ordinare și invers; cunoașterea, clasificarea și măsurarea unghiurilor (intuitiv).

În clasa a IV-a se va studia: dependența dintre produși și factori, dintre sumă și termeni; produs și cît neefectuat; înmulțirea și împărțirea unei sume și a unei diferențe cu un număr; simplificarea și amplificarea unei fracții simple; operații cu numere zecimale; figuri geometrice (poligoane, patrulatere, paralelogram, trapez, triunghiu, cerc); ariile patrulaterelor, triunghiului și cercului, exerciții de egalități și neegalități în geometrie; folosirea simbolurilor; probleme despre spațiu și timp.

Proiectul programei de *geografie* (clasa a III-a și a IV-a) propune realizarea aceluiași fond principal de reprezentări și cunoștințe geografice ca și actuala programă. Se operează cîteva reduceri și se reeșalonează conținutul, fără însă să se prejudicieze calitatea pregătirii elevilor pentru studiul geografiei fizice și al celei regionale (continente) prevăzute pentru clasele următoare.

În clasa a III-a geografia se va preda într-o singură oră. În aceste condiții sarcinile se vor simplifica pe două căi: prin trecerea unor noțiuni în programa de „cunoștințe despre natură" (forme de relief, orientarea în spațiul geografic) și prin restrîngerea spațiului geografic studiat — de la raion și regiune, la comună și județ. Pentru ultima perioadă a anului școlar se prevede încadrarea județului pe harta patriei.

În clasa a IV-a se va studia, ca și pînă acum, Geografia României (fizică, politică și economică), cu simplificarea capitolului de geografie economică. Pentru a se evita abundența de date în care excelează actualul manual, cunoștințele economice se restring la cîteva noțiuni elementare despre principalele ramuri ale economiei și cîteva centre mai importante. În ultimele lecții se va încadra harta patriei pe glob, pentru a pregăti pe elevi să înțeleagă așezarea popoarelor antice pe care le vor studia la istorie, în clasa a V-a.

La *cunoștințele despre natură* se vor valorifca și restructura calitativ acumulările cognitive întîmplătoare ale copiilor prin observări dirijate sistematic — în vederea formării reprezentărilor și a unui fond noțional elementar, pe care să se întemeieze studiul științelor naturale cuprinse în conținutul învățământului pentru clasele următoare *.

---

* Vezi motivarea concepției programei pentru cunoașterea naturii la clasele I-IV, în *Probleme ale conținutului și metodicii de transmitere a cunoștințelor despre natură în primele clase ale școlii generale*, de O. Oprea, în vol. *Modernizarea învățământului în clasele I-IV*, E.D.P., 1968 și *Contribuții la formarea bazelor noțiunilor științifice despre natură la elevii primelor clase ale școlii generale*, de O. Oprea, în vol. *Studii și cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1968.

Întrucît particularitățile școlarilor de 6 ani nu permit diferențierea prea largă a conținutului învățămîntului la nivelul clasei I, cunoștințele despre mediul înconjurător cumulează cunoștințe despre natură cu unele cunoștințe și deprinderi de comportare în mediul social, probleme ce sînt preluate din clasa a II-a de disciplinele limbii române (lectură, compunere).

În clasa a II-a se dezvoltă unele cunoștințe despre natura înconjurătoare prevăzute în programa pentru clasa I, ca: fenomene din natură caracteristice anotimpurilor; plante și animale din mediul apropiat (alcătuirea externă, condiții de creștere și dezvoltare, foloase sau daune pe care le produc omului); se vor adînci cunoștințele despre unele caracteristici ale diverselor corpuri din natură, prin observarea cîtorva corpuri fără viață (pietriș, nisip, argilă, sare de bucătărie); noțiuni și cunoștințe elementare de orientare în spațiul geografic (orizont, puncte cardinale, forme de relief) pe care se va baza în clasa a III-a studiul geografiei locale.

În clasa a III-a se vor dezvolta reprezentări și noțiuni despre corpuri și fenomene, despre interdependența dintre lumea vie și nevie, prin observări sistematice, îmbinate cu experiențe simple, privind proprietățile și formele de manifestare ale unor corpuri și fenomene (apă, aer, sol, temperatură). Cunoștințele despre plante acumulate anterior se vor completa cu reprezentări despre particularitățile botanice ale cîtorva plante (legume, cereale, plante industriale) și importanța lor economică. Pentru clasa a IV-a se prevede reducerea volumului actual de noțiuni prin trecerea unor cunoștințe în clasa a III-a (aer, sol, apă), precum și prin reorganizarea capitolelor despre animale și plante pe zonele de vegetație din țara noastră.

Pentru *cînt și muzică* se prevăd următoarele sarcini: cultivarea interesului elevilor pentru ascultarea muzicii, dezvoltarea tendințelor naturale de a cînta; formarea sistematică și cu mijloace accesibile a auzului muzical; dezvoltarea unor cunoștințe muzicale elementare. Noul proiect de programă aduce unele modificări în tematica și repertoriul de cîntece, selecționîndu-l în raport cu modificările intervenite în structura de vîrstă a elevilor din clasele elementare.

Pînă în clasa a III-a la muzică se vor face audiții și se vor interpreta cîntece cu melodie simplă, scurte exerciții de grafie muzicală prin care se vor corela reprezentările auditive cu cele vizuale, ușurînd înțelegerea și aprecierea melodiei de către copii.

Din clasa a III-a se învață notația muzicală și se pune accent mai mare pe reproducerea ritmică a sunetelor și silabelor cîntate. Aceste exerciții contribuie la dezvoltarea percepției corecte a sunetelor limbii, corelîndu-se astfel cu citirea și cu dezvoltarea vorbirii.

În proiectul de programă pentru *desen* intervin, de asemenea, modificări față de programa actuală numai în măsura în care este necesară reeșalonarea volumului de sarcini pe parcursul claselor I-IV sau accentuarea ponderii uneia din formele de activitate (desen după natură, decorativ, din imaginație și memorie). Se acordă, de pildă, o pondere mai mare, în primele clase, desenului după natură și desenului decorativ, care au sarcina să dezvolte spiritul de observație în vederea percepției corecte a formelor, culorilor, proporțiilor și să formeze deprinderi tehnice de executare a desenului, de mînuire corectă și ordonată a materialelor utilizate de elevi în aceste activități. În acest scop, temele de desen după natură preced, de obicei, temele de desen din imaginație și memorie și, uneori, pe cele decorative. Un spațiu larg se acordă, în orarul clasei I, desenului decorativ, care prin tematica și tehnica de execuție contribuie la exersarea mîinii, înlesnind redarea corectă a semnelor grafice la lecțiile de scriere.

Programa de *îndeletniciri practice* pentru clasele mici își propune să familiarizeze pe elevi cu deprinderi elementare de muncă manuală organizată și dirijată spre un scop precis. Cu prilejul acestor activități copiii analizează proprietățile unor materiale simple și se folosesc de ele (argilă, plastilină, hîrtie, carton, rafie etc.).

Pentru clasa I, proiectul de programă prevede lucrări de modelaj, îndoituri, împletituri și cusături simple. Lucrările practice agricole, prevăzute în actuala programă pentru clasa I, sînt înlocuite cu activități gospodărești, de îngrijire a colțului viu al naturii. În clasele III și IV se renunță la lucrările în lemn și sîrmă, dificile de realizat la această vîrstă. Lucrările practice agricole din clasele II-IV se vor corela permanent cu lecțiile de „cunoștințe despre natură".

Sarcinile generale ale *educației fizice* se mențin și ele în proiectul de programă (educarea mișcărilor, dezvoltarea armonioasă a organismului și apărarea sănătății), dar se operează o reeșalonare a conținutului lor concret, pe clasele I-IV. Se prevede folosirea cu precădere a jocului, ca mijloc de captivare a interesului și de participare activă a copiilor la lecții. Cu același scop, se prevede folosirea mai intensă a acompaniamentului muzical la executarea exercițiilor de gimnastică și în jocurile de mișcare (în special în clasele I-II).

Structurarea pe baze moderne a conținutului învățămîntului pentru clasele I-IV, precum și dozarea ritmică, sporirea de la an la an a sarcinilor cognitive și formative creează bazele de studiu pentru toate disciplinele de învățămînt și asigură integrarea fără obstacole a acestei prime etape școlare în complexul procesului de învățămînt din clasele următoare ale școlii de 10 ani.

Rolul analizei multilaterale în predarea noțiunilor de filozofie

Prof. VALDEMAR POPA

Formarea gîndirii filozofice implică dezvoltarea capacității de analiză a elevilor pe o treaptă și la un nivel superior. Analiza facilitează explicarea și înțelegerea fenomenelor și conceptelor. Dezvăluind structura logică a obiectului de învățămînt, analiza deschide căi intensive muncii intelectuale, dezvoltînd mobilitatea și flexibilitatea gîndirii. Prin analiză crește valoarea formativă a studierii filozofiei. Ridicarea eficienței metodelor de învățămînt, este strîns legată de metoda analizei.

Analiza ca *operație* logică, este strîns legată de sinteză, comparație, abstractizare și generalizare [1], ca *metodă* de cunoaștere sau ca procedeu de predare; ea are o independență relativă, se folosește în funcție de sarcinile cunoașterii, de obiectivele învățării. Întrucît în filozofie, din punct de vedere al conținutului, întîlnim un proces complex de analiză ontologică și gnoseologică, teoretică și metodologică, aceasta are un caracter *multilateral*. Analiza multilaterală rezultă în filozofie din „unitatea în diversitate" proprie acestei forme de cunoaștere. Pentru fenomenele sociale analiza multilaterală rezultă din legitatea dialectică a conexiunii universale [2]. Una din formele analizei multilaterale aplicată la societate este analiza sociologică [3].

Observații și date constatative asupra analizei multilaterale în cadrul predării filozofiei

În predarea filozofiei, ca obiect de învățămînt în liceu, distingem diferite tipuri de analize multilaterale. În primul rînd distingem o analiză dată de conținutul programei prin teme, capitole, paragrafe etc. Aceasta nu se realizează doar în cadrul cursului ci și în fiecare lecție. În funcție de conținutul și sarcinile sale, fiecare lecție are o anumită „schemă" de analiză care-i este proprie.

De asemenea fiecare lecție are ideile și momentele sale încît etapele analizei suferă modificări și ele, de care profesorul ține seamă. Legile și categoriile predate în lecția anterioară pot deveni principii și criterii de analiză în lecția ulterioară. În conformitate cu tezele principale și tezele secundare, subordonate ale analizei filozofice, profesorul emite diferite judecăți pe care le face în sistemul de lecții predate.

În cadrul predării filozofiei, distingem și o analiză la nivelul noțiunilor și categoriilor. Aici se disting determinările categoriilor, notele noțiunilor și relațiile dintre ele. Aceste note sînt *multiple*. Dezvăluirea conținutului diferitelor categorii ale filozofiei se face prin variate teze și definiții care fiecare exprimă o latură sau alta a realității, un aspect sau altul al fenomenelor. Ca urmare a analizei multilaterale, noțiunile filozofice unice pot avea mai multe definiții. E cunoscut că V. I. Lenin a făcut precizări importante în legătură cu necesitatea mai multor definiții pentru a se reda esența fenomenelor [4]. Noțiunea este una singură, definițiile sau tezele pot fi multiple, după corelația, aspectul, gradul de esențialitate etc. O definiție nu are toate notele esențiale.

---

[1] Cf. Rodica Ciurea-Codreanu, *Comparația în predarea și asimilarea cunoștințelor*, E.D.P., 1967, p. 9—10 și 149.

[2] Cf. Gh. Chepeș, *Coordonatele în analiza multilaterală a fenomenelor sociale*, „Revista de filozofie", 6/1966, p. 726.

[3] Cf. Ion Florea, *Cu privire la obiectul materialismului istoric și al comunismului științific și raportul dintre ele*, „Cercetări filozofice", 3/1963, p. 734.

[4] Cf. V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, 1956, p. 198—199.

Noțiunea are un conținut mai bogat decît definiția. Așa este cazul cu noțiunea de *materie* care este explicată în marxism-leninism, prin diferite definiții [5], care pun accentul fie pe latura ontologică, fie pe cea gnoseologică. În cazul altor noțiuni de filozofie marxistă, ne întîlnim cu alte modalități ale analizei multilaterale. Astfel, noțiunile filozofice de mișcare, conștiință, mod de producție, mase muncitoare, clase sociale, stat, revoluție socială [6] etc., cer fiecare în parte o analiză adecvată.

Analiza conținutului filozofiei ne demonstrează sistemul noțiunilor pe verticală și orizontală, articulația dintre ele și din interiorul lor, determină *sistemul analizelor*, succesiunea, planul și nivelul acestora. Relațiile dintre noțiuni, nu sînt numai unilaterale și bilaterale ci și multilaterale, fiecare noțiune se leagă cu toate celelalte. Analiza trebuie să ne dezvăluie ce operații se pot efectua cu fiecare noțiune, în ce fel de raporturi se află cu ceilalți termeni ai sistemului de noțiuni.

Analiza predării filozofiei ne înlesnește unele constatări cu privire la nivelul și mecanismul analizei multilaterale. Ca nivel de realizare în predarea filozofiei distingem două forme metodologice ale analizei care sînt strîns unite: *analiza senzorială a faptelor*, a exemplelor, a aspectelor fenomenale și *analiza teoretică, abstractă*, a legilor, a esențelor și relațiilor. În cadrul predării cunoștințelor de filozofie, analiza se face în primul rînd la nivelul observațiilor de toate zilele, a observației simple. Acesta este cazul exemplelor care ilustrează sub formă concretă legile dialecticii bunăoară. Analiza la nivelul gîndirii teoretice are în vedere relațiile și dependențele interioare. Pe această treaptă se operează cu note ale noțiunilor, a legilor și teoriilor de diferite grade de abstractizare și care sînt exprimate verbal. Diferitele nivele ale analizei se reflectă și în sensul multiplu, nuanțat al cuvintelor, de aceea în predarea cunoștințelor de filozofie trebuie întreprinsă o analiză a sensului polisemantic al noțiunilor [7] Astfel, diferitele noțiuni cu caracter filozofic însușite în parte din viață, se ridică prin studiu științific și analiză la nivelul conceptelor filozofice.

Pentru a stabili mecanismul sau tehnica efectuării analizei filozofice, vom pleca de la cele stabilite încă de Descartes în al său „Discurs asupra metodei" în studierea problemelor dificile, a noțiunilor complexe, pe care le cuprinde filozofia. Descartes cerea „de a împărți fiecare din dificultățile pe care le-aș examina în atîtea părți cîte s-ar putea și cîte ar fi nevoie pentru a le rezolva mai bine" [8]. Din această regulă rezultă că analiza împarte întregul în atîtea părți „cîte s-ar putea", cîte ne permite obiectul și în al doilea rînd, în atîtea „cîte ar fi nevoie" pentru a le înțelege și a le explica. Tehnica explicației e în funcție de doi factori, de factorul *obiect*, de conținutul cunoașterii și de factorul *subiect*, de nivelul la care se realizează explicația. Structurile cunoașterii noetice, — spune Ath. Joja — nu sînt copii fotografice ale structurilor reale, ontice [9]. — Din cele de mai sus rezultă că în predarea filozofiei analiza e în funcție de cerințele conținutului, a obiectului, dar și în funcție de nivelul de dezvoltare al conștiinței elevilor. Pentru a fi accesibil, se impune ca în predare să se urmărească fragmentarea cunoștințelor pe unități ușor asimilabile, care pot fi controlate și însușite. Tot de tehnica analizei ține și sarcina de a stabili *elementele constitutive ale analizei*. Unul din aceste elemente îl constituie *scopul analizei*. Precizarea scopului

---

[5] Cf. Al. Valentin, *Definiția leninistă a materiei*, „Contemporanul", din 27.I.1967, p. 8.

[6] Pentru „conștiință" vezi: Honorina Cazacu, *Despre posibilitatea sociologiei în studiul unor fenomene cu natură multiplă*, „Revista de filozofie" 4/1967, p. 439.

[7] Cf. Vladimir Gheorghiu, *Aspecte psihologice ale însușirii unor noțiuni filozofice*, „Lupta de clasă" 12/1966, p. 44.

[8] Descartes, Editura de Stat, 1952, p. 61.

[9] Ath. Joja, *Probleme actuale ale epistemologiei*, în „Tribuna" din 29.II.1968, p. 6.

ne cere întotdeauna să subliniem în predare, punctul de vedere din care întreprindem analiza. Studiind analiza filozofică, ne-am pus întrebarea care sînt sarcinile acesteia? Ele constau în a dezvălui calitățile, laturile, proprietățile, relațiile și conexiunile, de a indica forme și structuri, a evidenția elementele caracteristice și trăsăturile, a delimita etapele, treptele sau nivelele dezvoltării diferitelor fenomene din natură, societate și din gîndirea umană. Rezultatele unei astfel de analize se concretizează de obicei, în judecăți de existență. Analiza filozofică implică și dezvăluirea unei anumite atitudini, a unei anumite intenționalități care se concretizează în judecăți de valoare. Procesul de analiză este infinit, el descoperă mereu noi raporturi, noi însușiri și caracteristici deoarece legăturile sînt multiple, diverse și variate. Analiza poate fi completă doar relativ cu anumite sarcini de demonstrare.

Un alt element al analizei îl constituie incontestabil *criteriile* sau tezele, în lumina cărora se face analiza. De regulă scopul analizei determină criteriile și valorile acesteia. Criteriile și scopul analizei ne dezvăluie o anumită structură a analizei care diferă de la un sistem filozofic la altul, de la o problemă a filozofiei la alta. De aceea studiul filozofiei ne cere să întreprindem *analize nuanțate*. În funcție de scop și de criterii se aleg *procedeele* analizei, prin comparație și diferențiere, prin inducție sau deducție etc. Procesul de analiză are punctul de plecare în contemplarea nemijlocită, în imaginea concretă, globală. De aici pornește cunoașterea analitică, abstractă, a părților și apoi ridicarea din nou la general prin sinteza părților. Rezultatul analizelor se fixează, din punct de vedere al procesului de cunoaștere, în abstracții, note, teze, definiții, descrieri, caracterizări [10] etc., în funcție de nivele diferite care exprimă conținutul noțiunilor, legilor sau teoriilor.

Urmînd modelul din opera filozofilor, profesorul efectuează operații de analiză ori de cîte ori definește anumite note ale noțiunilor, deoarece orice definiție este o operație de analiză. Definind, noi scoatem la iveală principalele note ale conținutului unei noțiuni. Într-o definiție, gîndirea merge de la *global* la *analitic*. Rolul analizei în procesul de gîndire, este evident și în formularea și exprimarea judecăților sau raționamentelor. De exemplu, noțiunile de materie, mișcare, conștiință, metodă dialectică etc., atunci cînd sînt explicate își dezvăluie notele în diferite judecăți care presupun tot atîtea analize. Astfel, judecata: „dialectica este metodă filozofică" solicită o dublă analiză. În primul rînd analiza notelor specifice noțiunii de dialectică care o deosebesc de alte metode. În al doilea rînd se cere analiza notelor comune ale noțiunii de dialectică cu cea de metodă care de fapt ne permit să o încadrăm în noțiunea mai amplă de metodă în general, de metodă filozofică în special. Același proces de analiză se petrece la un nivel mai înalt al raționamentelor filozofice care cer să analizăm elementele de legătură dintre premisa minoră și premisa majoră, prin termenul mediu. Raționamentul ne cere să analizăm elementele care ne permit să încadrăm de pildă judecata particulară în alta generală sau elementele care ne dau posibilitatea ca din mai multe judecăți particulare să tragem altele generale.

Ceea ce este specific mecanismului procesului de analiză este faptul că definițiile, caracterizările, descrierile, judecățile și raționamentele, o dată emise și asimilate — *devin criterii* de lucru, orientează activitatea intelectuală a elevilor în procesul de analiză. De mecanismul analizei este strîns legată tehnica explicației, variatele tipuri și forme ale sale de realizare [11]. Analiza este o condiție pentru realizarea funcției explicative și a funcției operaționale a teoriei filozofice. Analiza ne ajută în construirea

[10] Cf. Ioan Radu, *Aspecte psihologice ale însușirii cunoștințelor științifice de către elevi*, autoreferat al lucrării pentru obținerea titlului de doctor în psihologie, p. 19.

[11] Cf. Valdemar Popa, *Rolul explicației în predarea marxism-leninismului*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1965, p. 82.

modelelor de rezolvare sau de desfășurare a acțiunilor. Cu ajutorul analizei și a celorlalte operații logice elevul alege mijloacele necesare în vederea atingerii unui anumit scop.

În cadrul predării noțiunilor de filozofie există o îmbinare a metodelor de analiză filozofică a conținutului, cu procedeele de analiză pedagogică a predării cunoștințelor. Tocmai de aceea studiul problemelor predării filozofiei, necesită ele însele o analiză interdisciplinară pe planul filozofiei, psihologiei și pedagogiei. Pentru a ilustra unele din procedeele și mijloacele de analiză multilaterală redăm schematic lecția: *„Rolul determinant al modului de producție în viața socială"*.

Scopul analizei întreprinse în această lecție a fost de a explica și de a înțelege rolul determinant al modului de producție în viața socială, de a face cunoștințele accesibile prin dezvăluirea conținutului noțiunilor care intră în această categorie, a dezvălui structura modului de producție. În varianta pe care o prezentăm aici, procesul de analiză și-a avut punctul de plecare în faptele de observație; activitatea diferită a oamenilor — artă, învățămînt, știință, medicină, producția bunurilor materiale. Pe această treaptă am folosit analiza la *nivelul observațiilor* de toate zilele. Urmînd calea analizei inductive am precizat rolul producției bunurilor materiale în comparație cu celelalte forme de activitate. Pentru a putea trăi, oamenii trebuie să producă în primul rînd hrană, îmbrăcăminte, încălțăminte, locuințe și alte bunuri necesare vieții lor. În continuare am trecut la *analiza teoretică* a procesului de producție și a elementelor sale simple — generalizînd cunoștințele învățate la economie politică — munca propriu-zisă, forța de muncă, mijloacele de muncă și obiectul muncii. După aceasta s-au format noțiunile de forțe de producție ale societății și relații de producție. S-a definit categoria *modului de producție* și *componentele sale*. Mai departe s-a folosit *analiza deductivă* a forțelor de producție și a relațiilor de producție cu componentele lor.

În afară de această analiză, pe plan economic și social s-a urmărit și analiza mai profundă pe plan filozofic. Aici s-a scos în evidență rolul modului de producție prin diferențiere cu rolul ideilor, al conștiinței omului, a rațiunii și voinței lui în veșnică schimbare. Ca urmare a acestor analize, care s-au interferat în lecție, s-a tras concluzia cu privire la cauza determinantă a dezvoltării societății. Dezvăluind mecanismul intern al dezvoltării și schimbării modului de producție am analizat corelația dintre forțele de producție și relațiile de producție.

Pe baza analizei acestor *exemple* s-a formulat *legea* concordanței relațiilor de producție cu caracterul și nivelul forțelor de producție. Ilustrată cu analiza modului de manifestare a acestei legi în viața socială a Bucureștilor (ocupații, comerț, port, obiceiuri, fel de trai, limbaj etc.), noțiunea abstractă a căpătat un conținut concret viu [12].

La această lecție s-a folosit *fixarea analitică* cerînd elevilor să precizeze noțiunile noi pe care le-au învățat în comparație cu noțiunile vechi care sau repetat sau au fost completate, întregite. Sarcina unei astfel de fixări este de a diferenția analitic noțiunile predate deși ele se întrepătrund. Pentru *aplicarea* cunoștințelor învățate în analiza unui text s-a citit din Manifestul Partidului Comunist capitolul I, primele șase pagini. [13] Textul citit a ilustrat ideile învățate.

În *tema pentru acasă*, li s-a recomandat să citească în continuare, întreg capitolul I din lucrarea citată și pe baza celor studiate la istorie, să analizeze trecerea de la feudalism la capitalism în Franța sau într-o altă țară pe care o cunosc mai bine.

În predare este indicat ca o dată cu transmiterea informațiilor profesorul să dea elevilor și planul analizei, să le puncteze momentele și criteriile analizei în așa fel încît elevul să dispună de „schema" sau de „algoritmul" analizei. În darea temei pentru acasă, în studiul manualului elevilor li se poate forma următoarea *deprindere* de a studia analitic: să sublinieze ideile principale, să închidă în chenar definițiile, să noteze cu o bară verticală exemplele sau argumentele, cu două linii verticale concluziile etc. Pentru dezvoltarea gîndirii analitice la verificare se poate cere elevilor să prezinte *planul* lecției, planul problemei sau a răspunsului la întrebare. Aceste planuri

[12] Descrierea s-a făcut după imaginile Muzeului de istorie a municipiului București.
[13] Cf. Marx-Engels, *Opere alese*, vol. I, 1955, p. 11—16.

se pot cere uneori întregii clase să le facă în scris pe caietele lor de notițe. Unul sau doi elevi citesc planurile lor, ceilalți le completează și fac observații.

Folosirea *întrebărilor de analiză* care mobilizează operațiile de gîndire adecvate și care pun probleme de rezolvat au o structură proprie. De regulă, punînd în fața elevilor o sarcină, formulînd o întrebare, profesorul sugerează prin aceasta criteriul sau schema de analiză. Mai mult, e bine ca întrebările să fie alcătuite de regulă din două părți. O parte expozitivă în care se indică o teză, o lege, o premisă sau două și apoi să urmeze întrebarea de analiză propriu-zisă. La acordarea notei este indicat să se facă o analiză și o apreciere critică a răspunsurilor elevilor [14].

Unele date constatative privind analiza sociologică în verificarea cunoștințelor elevilor

Preocupați să găsim moduri specifice de verificare a cunoștințelor însușite, precum și pentru a cunoaște capacitatea și priceperea de analiză sociologică a elevilor din clasa a XI-a, însușită prin studierea științelor sociale, am inițiat o probă aplicativă. Proba s-a dat după ce elevii au parcurs materialismul istoric în anul școlar 1966/1967. Această probă a cerut elevilor să opereze cu o serie de noțiuni pe care le aveau și să le aplice [15] în analiza și clasificarea altor noțiuni învățate. Proba sub forma ei complexă [16] s-a aplicat sub două variante la clasele a XI-a A și a XI-a C, de la liceul „I. Neculce" [17]. La prima clasă, fiecărui elev i s-a dat un text dactilografiat cu următorul cuprins [18]:

Ce aspecte predominante ale vieții sociale se dezvăluie în textul de mai jos: politic, economic, social, juridic, moral, ideologic? Indicați pe margine aspectele și încercuiți noțiunile după care v-ați condus în clasificarea lor! [19].

„Dezvoltarea societății ne arată cum mica producție, a fost înlocuită de marea producție. Mașina de tors, războiul de țesut mecanic, ciocanul cu aburi, au luat locul roatei de tors, războiului de țesut cu mîna și ciocanului fierarului; locul atelierelor individuale l-au luat fabricile care cer cooperarea a sute de mii de muncitori. Proprietatea feudală a fost înlocuită cu proprietatea capitalistă.

O dată cu diferențierea de proprietate, apar noi diferențe de clasă. Societatea se împarte în clase noi. Antagonismul, nobil — iobag este înlocuit cu antagonismul, burghezie — proletariat.

Întreaga societate, de jos și pînă sus se schimbă. Vechile reprezentări și concepții despre lume și viață sînt disprețuite și în locul lor se emit idei și concepții noi. Burghezia proclamă noi idealuri sociale și de viață. Se înalță imnuri rațiunii.

În numele intereselor ei, burghezia s-a organizat în partide proprii proclamînd lozinca libertate, fraternitate, egalitate și a cucerit puterea în stat.

În locul voinței despotice, arbitrare, burghezia a instaurat legea, regulamentul, statutul obligatoriu pentru toți. Dar această lege și regulă nu era decît propria-i voință ridicată la rangul de lege.

---

[14] Desigur studierea filozofiei nu se poate reduce la „scheme" și structuri, ea presupune dialog, discuție, gîndire creatoare care se formează prin studiu și lectură, după cum vom propune în partea a doua a studiului, dar expunerea sistematică, clară și distinctă, formarea conceptelor, presupune cunoașterea de către profesor a schemelor, planurilor și tehnicilor care dezvăluie structura cunoștințelor.

[15] Cf. Al Roșca — *Tratat de psihologie experimentală*, p. 182.

[16] La alte clase s-au aplicat și o serie de probleme de analiză sociologică simplă.

[17] Proba a fost aplicată în colaborare cu prof. Aurel Pîrlea.

[18] În redactarea textului s-a evitat folosirea termenilor care indică direct diferitele aspecte sociale. Textul la această variantă s-a dactilografiat, fiecare aspect cu un alineat.

[19] Cerința formulată expres în întrebare, de a indica noțiunile după care s-au condus elevii în clasificare, a căutat să obțină de la ei o analiză de înțelesuri, de conceptualizare.

Relațiile dintre om și om, burghezia le-a redus la simpla relație bănească. Ea a dat alt înțeles noțiunilor de cinste, onoare, fericire, bine și rău, a creat o nouă atitudine a omului față de om, de familie, de societate".

Deși aparent ușoară, proba a cerut efort de gîndire. Elevii au lucrat cu plăcere și interes pentru rezolvarea ei. Rezultatele obținute au fost următoarele: numărul elevilor chestionați în prima probă — 26; au indicat aspectele: economic 24; social 23; ideologic 23; politic 22; juridic 23; moral 24; răspunsuri nule 2. Datele de mai sus ne arată că majoritatea elevilor au sesizat aproape toate aspectele cerute. Doi elevi au confundat ideologicul cu moralul și doi nu au sesizat aspectul politic. În motivarea răspunsurilor am putut observa cum criteriile de bază dețin locul principal. Astfel, la aspectul economic, criteriul „producției" totalizează 23 răspunsuri, social, în textul de față cu criteriul „clase" — 17; ideologic cu „concepții" — 23; politic cu „partide" — 19; și puterea de stat — 10; juridic — „legea" — 19 și regulamentul — 17; moral — „cinste, onoare" — 17; bine — rău — 11.

La cea de a doua probă, tema a fost întocmită într-o variantă nouă. Astfel pentru a înlătura eventuala sugestie pe care ar putea-o da un text scris pe alineate avînd diferite aspecte sociale, textul probei anterioare a fost dactilografiat fără alineate, cu un singur paragraf. La sfîrșit i s-a adăugat în plus următorul alineat:

„Dar toate acestea nu erau decît preludiul unei revoluții sociale și mai profunde prin care proletariatul se pregătea să înlăture burghezia. Modul de producție socialist înlocuiește modul de producție capitalist. Clasele antagoniste sînt desființate. Marxism-leninismul devine triumfător".

Noul text adăugat repeta cîteva aspecte într-o ordine nouă și pe o extindere mai redusă. Construită cu un grad mai mare de dificultate proba cerea aceeași operație de analiză. Schema analizei și repartizarea rezultatelor a fost următoarea: numărul elevilor chestionați, tot — 26; aspectele din primul alineat al probei; economic — 26; social — 26; ideologic — 26; politic — 21; juridic — 24; moral — 24. Aspectele din cel de-al doilea paragraf al probei au fost: politic — 6; economic — 19; social — 20; ideologic — 23. Aceste date ne arată că deși aspectele au intrat în context (au lipsit alineatele) elevii le-au analizat și le-au semnalat relativ corect. Prima parte a probei a fost mai ușor de analizat, deoarece fiecare aspect era redat prin mai multe noțiuni caracteristice. A doua parte a probei s-a analizat mai greu, a cerut atenție mai mare. Desigur că delimitarea aspectelor nu s-a făcut cu o precizie matematică de fiecare elev, dar în general, ei au recunoscut bine diferitele aspecte. Proba astfel concepută a dat posibilitatea fiecărui elev să facă analiza aspectelor după capacitățile sale individuale. Astfel din cei 26 elevi, a existat un elev care a împărțit proba în 6 aspecte — cele mai puține — și un elev care a împărțit-o în 21 de aspecte — cele mai multe. Numărul cel mai mare de elevi — 9, adică 34%, au împărțit proba în 10 aspecte după numărul ideilor probei. Jumătate din numărul elevilor au aprofundat analiza mai mult decît ideile probei. Desigur că operațiile de analiză nu sînt standard, ele diferă de la elev la elev și acest lucru ni l-a arătat această probă. Rezultatele celor două probe[20] ne-au arătat că elevii ultimei clase de liceu, ca rezultat al studierii filozofiei, au în curs de formare capacitatea de analiză sociologică multilaterală. Probele ne-au arătat existența unei dezvoltări a gîndirii de la conceperea difuză a realității la conceperea ei analitică ca treaptă a unei sinteze științifice. Procesul de diferențiere a formelor conștiinței sociale este în plină formare. Datele obținute ca și atitudinea elevilor față de probe ne-au dovedit eficiența unor astfel de *exerciții* ca metodă superioară de studiu individual, care solicită activitatea independentă a elevilor și care pune în mișcare gîndirea proprie.

[20] Probele au fost aplicate în alte condiții și la alte clase. Datele concordă.

Generalizînd datele obținute în studiul de față, am vrea să formulăm unele recomandări metodice și o propunere. În predarea filozofiei distingem o *analiză multilaterală a conținutului*. Din acest punct de vedere analiza urmărește trăsăturile obiectului de predare. Analiza filozofică e o analiză a totului, a ansamblului privit în diversitatea părților. O astfel de analiză se cere să fie în general obiectivă și completă la un anumit nivel, iar pentru unele idei nuanțată și subtilă. Fiecare filozofie are criterii și valori proprii de analiză. Analiza în filozofie trebuie întreprinsă din punctul de vedere al vieții, al practicii înaintate, să aibă un caracter concret — istoric, să fie critică și creatoare. În analiză trebuie să dăm dovadă de consecvență cu un anumit sistem filozofic.

Din punct de vedere pedagogic, analiza se cere să fie *accesibilă*, adecvată nivelului de cunoștințe al elevilor și *sistematică*. În predarea filozofiei se îmbină analiza senzorială a faptelor, a exemplelor cu analiza teoretică abstractă, a legilor, a esențelor și relațiilor. Analiza este adecvată fiecărei lecții și se realizează în forme, procedee și tipuri cerute de conținutul și momentele lecției. În pregătirea profesorului pentru lecție, acesta trebuie să urmărească, să-și însușească anumite „scheme" sau structuri de analiză a cunoștințelor, să cunoască o anumită *tehnică* sau mecanism al analizelor.

Prin aplicarea unor probe de analiză am ajuns la concluzia necesității elaborării și folosirii în licee a unui *sistem de exerciții* aplicative pentru unele părți din curs. Acest sistem ar putea alcătui o *antologie filozofică și socială*, care să selecționeze texte reprezentative din gîndirea filozofică universală și din istoria filozofiei românești, texte din clasicii marxism-leninismului și din documentele partidului nostru. Aceste texte ar putea fi folosite drept comentariu la diferite lecții; se pot cere să fie studiate de elevi la lecțiile recapitulative și ca lectură particulară. În lecțiile curente, ele ar putea fi inserate ca *probe de control*, ca exerciții aplicative care întregesc manualul și cursul.

Contribuții la metodica lecțiilor axate pe situații-probleme

VALERIU BOTA
ANASTASIA TUROVȚEV
MARICICA CHIȘU

Un mijloc important pentru intensificarea caracterului formativ al învățământului îl constituie apropierea tot mai mare a cunoașterii, pe care o realizează elevii la la lecții, de procesul cunoașterii științifice. Sub conducerea profesorului, ei pot fi stimulați să caute, „să cerceteze", să-și însușească operațiile de bază ale observării și interpretării fenomenelor în vederea „redescoperirii" adevărurilor științei [1].

Directivele C.C. al P.C.R., privind dezvoltarea învățământului în Republica Socialistă România, din 22—25 aprilie 1968, subliniază necesitatea „ca în activitatea didactică să se aplice în mai mare măsură metode care dezvoltă gîndirea elevilor, să se diminueze ponderea expunerii descriptive în favoarea explicațiilor, să se trezească curiozitatea și interesul elevilor prin probleme-întrebări, obișnuindu-i tot mai mult să gîndească și să muncească independent."

Din unele cercetări [2] mai noi se desprinde ideea că activizarea gîndirii independente a elevilor la lecții, pentru a parcurge calea cunoașterii științifice, se poate asigura mai ales prin aplicarea *principiului problematizării*, care se conturează ca un principiu de mare actualitate al didacticii științifice. În lucrarea pedagogului polonez W. Okon „Bazele învățării pe probleme" [3] se arată că predarea și însușirea cunoștințelor pe probleme solicită la maximum capacitățile intelectuale ale elevilor, curiozitatea științifică, creativitatea gîndirii, spiritul de autocontrol. Prin aceasta se perfecționează procedeele lor de muncă, se asigură temeinicia cunoștințelor, un ritm susținut și un randament sporit în învățare. Potrivit acestui principiu, predarea și însușirea cunoștințelor se bazează pe organizarea unor situații-probleme, la care elevii pot să răspundă într-un mod asemănător cercetătorului, fiind obligați să-și sporească fondul de cunoștințe, să le sistematizeze și să le adîncească. Prin organizarea situațiilor-probleme, nu sporadic ci într-un sistem [4], se accentuează latura formativă a învățământului, elevul devine, în mai mare măsură, subiectul procesului de învățământ al cărui oganizator este profesorul.

P. Popescu-Neveanu consideră... „că toate principiile metodice vor avea o slabă eficiență dacă nu va fi realizat un altul care este menit să mobilizeze, să pună în acțiune pe elev: principiul transmiterii cunoștințelor într-un cadru problematic" [5].

Termenii: probleme-întrebări, situații-probleme sau problematice, învățământ problematizat etc., frecvent întîlniți în literatura pedagogică mai nouă se referă la acea *cale de predare și însușire a cunoștințelor* prin care se cere elevilor ca, pe baza unor date și relații cunoscute să găsească date și relații noi. Asemănător cu problema matematică, situația-problemă presupune *o justă proporționare a elementelor cunoscute și a celor necunoscute în vederea surprinderii unor relații interioare*. Răspunsul la situa-

---

[1] M. Giurgea, *Dinamica procesului de învățămînt în lumina raportului dintre cunoaștere și învățare*, „Revista de pedagogie" nr. 6, 1967.

[2] V. P. Strezikozin, *Organizația profesa obucenia v škole*, „Prosvescenie", 1964; M.N. Alexeev, *Suscinosti profesa obucenia*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 1, 1965.

[3] W. Okon, *Bazele învățării pe probleme*, Ed. de stat pentru cărțile școlare, Warșovia, 1964 (După M. Giurgea, „Revista de pedagogie" nr. 3, 1966).

[4] T. V. Kudreavțev, *Necotorîie psihologo-didakticeskie voprosi problemnovo obucenia*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 8, 1967.

[5] P. Popescu-Neveanu, *Cu privire la reconsiderarea principiilor didactice* în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., București, 1965, p. 347.

țiile-probleme se poate afla prin prelucrarea datelor însușite anterior sau expuse de profesor la lecția curentă, sau pe baza altor informații — din manual, din observații independente etc. — unde *răspunsul* este numai *implicat*. Deci, întrebarea-problemă cuprinde datele necesare pentru ca elevii, uzînd de procedeele gîndirii logice, să găsească răspunsul implicat în aceste date, dar care nu se găsește explicit formulat în problemă [6].

Lecțiile care pun clasei probleme mobilizează în mai mare măsură activitatea intelectuală a elevilor și în special gîndirea lor, decît lecțiile în care cunoștințele nu sînt raportate direct la probleme teoretice sau la rezolvarea unor sarcini practice. Gîndirea se manifestă în mod esențial atunci cînd apare o situație-problemă [7] a cărei soluție trebuie găsită prin parcurgerea mai multor etape: sesizarea scopului care trebuie atins și a obstacolului care se opune, trezirea dorinței de a învinge acest obstacol; căutarea unei soluții și a mijloacelor de rezolvare, care în procesul de învățămînt constau în cunoștințele anterioare și în experiența cognitivă a elevilor, precum și în însușirea de cunoștințe noi și în restructurarea adecvată a ansamblului de cunoștințe; găsirea soluției sau renunțarea de a mai căuta, în caz că problema depășește posibilitățile elevului.

Eficiența acestor probleme este condiționată de respectarea unor *cerințe* care se referă, atît la conținutul și la structura lor, cît și la modul de prezentare în fața elevilor. Pentru ca o sarcină trasată elevilor *să constituie o problemă*, ea trebuie să includă anumite elemente de conținut, organizate astfel, încît să solicite sistemul de operații intelectuale deja structurat și să contribuie la îmbogățirea și perfecționarea lui.

Diversitatea problemelor, cît și complexitatea lor crescîndă nu le va atenua *gradul de accesibilitate* și nici nu va duce la simplificări și facilitări sub nivelul posibilităților elevilor. Important este *și punerea la timp a problemei*, la începutul sau în altă etapă a lecției — cînd elevii sînt pregătiți psihologic și cînd este cerută de sarcina didactică —, precum și reamintirea problemei înainte de efectuarea ei.

La început, rezolvarea întrebărilor-probleme se face sub conducerea nemijlocită a profesorului, *treptat crește ponderea activității independente a elevilor*, care poate ajunge la stadii tot mai avansate, pînă la asigurarea maximă a operativității și independenței gîndirii, în limitele particularităților de vîrstă.

Operativitatea gîndirii elevilor în asemenea lecții se manifestă în forme variate de activitate independentă, care se pot efectua înainte, concomitent sau după explicația profesorului. Datorită ponderii mari a muncii independente a elevilor și a diversității formelor ei, structura lecțiilor axate pe situații-probleme nu este uniformă, ci variată. Îmbinarea efectuării sarcinilor didactice, împletirea strînsă dintre activitatea elevilor și cea a profesorului, imprimă acestor lecții o anumită complexitate. Numai printr-o activitate creatoare, prin măiestrie didactică, profesorul poate să prevină eventuale *deficiențe*, cum ar fi: construirea artificială a unor „probleme", care nu solicită gîndirea și nu decurg logic din conținutul lecțiilor; formularea prea generală a problemei care o face inaccesibilă elevilor; neconcordanța dintre problemele puse și mijloacele de rezolvare de care dispun elevii; soluționarea problemei de către profesor în decursul explicației (lucru permis numai în faza de inițiere a elevilor); neglijarea posibilităților individuale ale elevilor, făcînd abstracție de caracterul eterogen al clasei, care ar impune, adesea diferențierea problemelor.

Deși lecțiile axate pe situații-probleme sînt mai dificile, la început atît pentru elevi, cît și pentru profesori, totuși ele facilitează mult înțelegerea și asimilarea cuno-

---

[6] M. Markov (Bulgaria), *O problemnom obicenii*, „Sovetskaia pedagogika", nr. 7, 1967.

[7] *Psihologie generală*, sub redacția Al. Roșca, E.D.P., București, 1966, p. 266, 269.

științelor de către toți elevii, ajutîndu-i pe cei mai slabi să recupereze, într-un timp relativ scurt, golurile existente, să țină pas cu ritmul clasei, să învețe sistematic. Efortul intelectual mai intens este susținut și compensat de satisfacția rezultatelor obținute prin străduință proprie, ceea ce contribuie la menținerea capacității de muncă, la dezvoltarea motivelor superioare ale învățării — toate acestea constituind un puternic mijloc de impulsionare a voinței.

Pornind de la constatările de mai sus — care au format premisele cercetării noastre — am *organizat predarea istoriei evului mediu la clasa a VI-a și-n continuare, la aceiași elevi, istoria modernă și contemporană la clasa a VII-a*, cu scopul de a verifica eficiența învățămîntului problematizat la aceste clase și de a surprinde unele aspecte metodice ale lecțiilor axate pe situații-probleme.* La începutul cercetării am stabilit, pe baza unor lucrări efectuate de elevi[8], nivelul de pregătire și dezvoltare intelectuală a clasei, după care am trecut la predarea materiei prevăzute în programele de istorie. În acest scop am folosit mai multe sisteme de lecții pe care le-am pregătit minuțios, în prealabil, pentru a introduce în mod organic diferite tipuri de probleme-întrebări. Pe parcurs, activitatea cu clasa a fost multilateral analizată pentru a perfecționa metodica lecțiilor bazate pe probleme-întrebări și pentru a putea desprinde, în final, trăsăturile lor tipice. Periodic, am verificat caietele de muncă independentă ale elevilor, mai amănunțit decît în fiecare oră, și am dat lucrări de control care ne-au permis să sporim treptat dificultatea problemelor-întrebări, potrivit nivelului atins de elevi.

Analizînd lecțiile de istorie amintite, am ajuns la o serie de constatări. Ne vom referi la acelea care ni s-au părut mai importante. Predarea istoriei în școală pe baza unui sistem de probleme-întrebări urmează o cale asemănătoare cu procesul cercetării fenomenelor istorice. Logica predării istoriei în școală necesită înarmarea elevilor cu noțiuni istorice, dezvoltarea gîndirii istorice care să-i conducă la înțelegerea legilor obiective care acționează în societatea umană. Totodată se formează convingerile și sentimentele patriotice și internaționaliste ale elevilor. Cunoașterea legității dezvoltării societății omenești implică necesitatea organizării cunoștințelor istorice *într-un sistem: împărțirea istoriei în orînduiri social-economice* corespunzătoare modului de producție respectiv, gruparea forțelor sociale, ierarhizarea lor în funcție de raporturile față de mijloacele de producție. Procesul cunoașterii presupune o *continuă dezvăluire a contradicțiilor* care stau la baza fenomenului respectiv și a căror *interacțiune* reprezintă însăși cauza fenomenului istoric ce trebuie cunoscut. Raportul de dependență, de cauzalitate, de intercondiționare a fenomenelor istorice, raportul de necesitate și lege apar în cercetarea atentă a fenomenului istoric, la care elevul trebuie să participe activ, ajutat de profesori, pentru a „redescoperi" adevărul istoric. Acolo unde lipsesc datele istorice, el operează prin *deducții logice*.

Concretizăm unele particularități ale predării istoriei, referindu-ne la *logica interioară a istoriei moderne, ca obiect de învățămînt*, a cărui studiu se pare că este mai dificil decît studiul istoriei mai îndepărtate a evului mediu. Elevul trebuie condus să înțeleagă procesul formării societății capitaliste și structura ei interioară: societate bazată pe exploatarea proletariatului și a maselor populare de către capitaliști; ultima societate bazată pe exploatare. Elevii ajung să înțeleagă treptat procesul formării societății capitaliste pe baza dezvoltării forțelor de producție capitaliste; a rolului

* Cercetarea a avut loc în anii școlari 1966/1967 și 1967/1968 la Liceul nr. 6 din cartierul Mănăștur, orașul Cluj.

[8] A. Furovțev, M. Chișu, V. Bota, *Interacțiunea profesor-elev în procesul de învățămînt*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series Pshychologia-Paedagogia", 1968.

progresist al burgheziei în lichidarea, cu participarea maselor populare, a vechilor rînduieli feudale prin revoluția burgheză și revoluția burghezo-democratică; procesul constituirii statelor naționale, caracteristic acestei epoci; prin cunoașterea procesului de transformare a burgheziei în clasă reacționară, după cîștigarea puterii politice, a ascuțirii la maximum a contradicțiilor societății capitaliste — crearea condițiilor obiective și subiective ale revoluției socialiste. *Logica interioară a obiectului istorie modernă, nu numai că permite, dar ne și obligă să organizăm predarea ei conform principiului problematizării.*

Manualele și programele în vigoare oferă, uneori, asemenea posibilități, dar, de cele mai multe ori, problemele-întrebări sînt rodul căutării profesorului care trebuie să stabilească cu exigență: scopul, conținutul și mijloacele predării fiecărui capitol, al fiecărei lecții, urmărind *încadrarea* lor firească în sistemul general al predării acestui obiect. Practic se ivesc dificultăți, deoarece profesorii de specialitate se pot călăuzi deocamdată numai de unele lucrări apărute în literatura de specialitate străină [9] și de unele sumare referiri cu privire la predarea problematizată a altor obiecte de învățămînt (matematici, geografie) [10] apărute în literatura noastră. Prezenta lucrare constituie un început de abordare a acestei probleme în metodica predării istoriei.

Stabilirea riguroasă a scopului predării unei teme permite surprinderea problemei de bază a acesteia, iar formularea corectă a scopurilor lecțiilor, subordonate temei, înlesnește urmărirea de către elevi a unor probleme-întrebări mai limitate ca sferă, care contribuie la rezolvarea problemei de bază și prin aceasta la rezolvarea scopului general al temei. Fără a neglija problematica sugerată uneori de autorii programelor și manualelor școlare, experiența noastră a dovedit marea eficiență a problemelor formulate de către profesor, care, pe lîngă alte avantaje, permit luarea în considerare a posibilităților clasei în ansamblu *și diferențierea lor pe grupe de elevi și chiar pe indivizi.*

Din pregătirea și desfășurarea lecțiilor experimentale am putut desprinde mai multe *tipuri de probleme-întrebări* care concordă, în mare, cu cele stabilite de T. V. Kudreavțev [11].

1. *Probleme-întrebări care dezvoltă interesul elevilor și-i mobilizează să-și însușească cunoștințe noi.* De exemplu, la lecția „Revoluția burgheză din Anglia" s-a pus la început următoarea problemă: „Burghezia atrage la revoluție toate forțele interesate. Totuși, revoluția nu a satisfăcut interesele tuturor forțelor participante. Arătați, în scris, în folosul cui a fost această revoluție". S-a atras atenția elevilor că vor putea răspunde la această problemă urmărind explicația profesorului. În lucrările lor independente elevii au arătat că această revoluție — condusă de burghezie — a realizat din programul inițial numai ceea ce satisfăcea interesele ei de clasă, demonstrînd astfel că au pătruns sensul noțiunii de revoluție burgheză.

2. *Probleme-întrebări pentru fixarea și aplicarea cunoștințelor recent însușite.* Lecția „Anglia între 1815—1848" a început cu o recapitulare privind revoluția indus-

---

[9] N. Dairi, *O lecție eficientă*, „Analele româno-sovietice", seria Pedagogie-Psihologie, nr. 8, 1962.

A. F. Solovieva, *Samostoiatelnaia rabota uciașcihsea, V—VII classov, s ucebnicom na uroke*, Izvestia Akademii Pedagoghiceskih Nauk, Moscva, 1961.

[10] C. Lupașcu, P. Bărgăuanu, *Lecții care facilitează și solicită gîndirea elevilor*, „Gazeta învățămîntului" din 24.V.1968.

E. Opreanu, *Recapitularea prin rezolvarea problemelor*, „Gazeta învățămîntului" din 3.V.1968.

[11] T. V. Kudreavțev, *Op. cit.*

trială, care a urmat revoluției burgheze din Anglia, pentru a-i pregăti pe elevi să înțeleagă accelerarea ritmului de industrializare a Angliei, cu principalele sale consecințe: creșterea numerică a proletariatului, intensificarea contradicțiilor de clasă. Trecînd la transmiterea cunoștințelor noi, profesorul a cerut elevilor să compare, urmărind explicația lui, mijloacele de luptă folosite de proletariatul englez cu cele folosite de masele populare din Franța, în aceeași perioadă (Revoluția din 1830 din Paris). După terminarea explicației, elevii au ajuns ușor să evidențieze (în scris) superioritatea mijloacelor folosite de masele populare din Franța. Pentru a surprinde și alt aspect al mișcării chartiste, elevii au fost antrenați, în continuare, să răspundă la întrebarea: „Cu toate lipsurile ei, care este totuși importanța mișcării chartiste? Cum ar fi trebuit să acționeze muncitorii englezi?". Folosind notițele și gravura din manual (pag. 66 „Procesiunea cu petiția din 1842 la Londra"), elevii au subliniat, în răspunsurile lor, necesitatea organizării proletariatului într-un partid propriu, pe baza unei teorii revoluționare. Aceasta a servit, nu numai ca mijloc de consolidare a cunoștințelor, ci și de pregătire pentru înțelegerea lecției „Apariția socialismului științific", care va urma.

3. *Probleme-întrebări care necesită recapitularea selectivă a cunoștințelor.* Lecția de recapitulare a temei „Perioada de formare a capitalismului" (mijlocul sec. al XVII-lea — mijlocul sec. al XVIII-lea) a început cu formularea problemei: „Din cele 8 state studiate pînă acum revoluția burgheză a ieșit victorioasă numai în două din ele. Explicați de ce?".

Pentru a-i ajuta pe elevi să sistematizeze un material bogat (predat în 10 lecții), profesorul le-a recomandat o schemă pe care a scris-o pe tablă, iar elevii în caietele de notițe:

Perioada de formare a orînduirii capitaliste

Statele	Nivelul dezvoltării forțelor de producție capitaliste	Cauzele care au frînat declanșarea revoluției burgheze	Urmările acestei situații
Anglia			

Franța, Austria, Rusia, Prusia, Polonia, Țările Române, S.U.A. (Sînt așezate fiecare în coloana respectivă). Elevii au lucrat timp de 30 minute, folosind manualul și notițele. Urmărind cum lucrează fiecare elev, profesorul a constatat că majoritatea s-au descurcat ușor în analiza dezvoltării forțelor de producție capitaliste în cele opt state studiate, au sesizat și cauzele care au frînat procesul revoluționar, dar au întîmpinat dificultăți la completarea ultimei rubrici. Printr-o conversație frontală, profesorul i-a condus pe elevi să înțeleagă că, în țările în care procesul revoluționar a fost frînat, va urma, într-un viitor nedecis o revoluție burgheză, pregătindu-i astfel pentru predarea noii teme (în lecția următoare): „Perioada victoriei capitalismului, 1789—1871".

4. *Probleme-întrebări care necesită aplicarea în condiții noi a unei teze general cunoscute.* De exemplu, la lecția „Revoluția din 1848 în Țările Române" s-a formulat de la început următoarea problemă: În anul 1848, și în Țările Române are loc un proces revoluționar. Urmăriți desfășurarea lui pe baza explicației mele și stabiliți singuri caracterul sau tipul acestei revoluții; specificul revoluției din 1848 în fiecare din cele trei țări române, comparîndu-le între ele precum și cu revoluțiile de același tip, din celelalte țări europene*.

* Detalii privind desfășurarea acestei lecții sînt date la paginile 48—50.

În cele de mai sus am prezentat și exemplificat principalele tipuri de probleme-întrebări, pe care le-am utilizat la lecții organizate într-un sistem, fără a avea pretenția că le-am epuizat. Sistemul poate cuprinde o *varietate de tipuri de probleme* în funcție de *criterii diferite*: a) conținutul obiectului de învățămînt; b) structura logică a problemelor (dezvăluirea relațiilor esențiale și în special a relațiilor cauzale dintre fenomenele sau faptele istorice, dezvăluirea și rezolvarea unor contradicții, argumentări etc.); c) sarcina didactică predominantă; d) nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor etc. Literatura pedagogică menționează mai frecvent tipurile de probleme clasificate după sarcina didactică.

Observațiile arată că cele mai accesibile probleme par a fi problemele care se dau cu scopul verificării cunoștințelor, urmate de cele destinate recapitulării și sistematizării. Mai dificile par a fi cele destinate însușirii noilor cunoștințe. În primul și al doilea caz, elevul are datele problemei, dispune de materialul necesar (predat anterior și însușit), efortul care i se cere este de a selecționa materialul și de a-l folosi adecvat. În al treilea caz, elevul nu are materialul necesar (în întregime), deoarece problema se pune anticipat și urmează să fie rezolvată, în mare parte, pe baza cunoștințelor care se vor preda.

Selecționarea tipurilor de probleme se face în funcție de conținutul și scopul temei și al fiecărei lecții din sistemul de lecții folosit pentru predarea temei. Includerea problemelor în desfășurarea lecțiilor de diferite tipuri implică unele modificări în structura lor.

★

Pentru ilustrare, prezentăm *metodica desfășurării* lecției „Revoluția din 1848 în Țările Române", la clasa a VII-a, care face parte din tema „Revoluțiile din 1848 în Europa". *Scopul temei:* cunoașterea procesului de desfășurare a revoluțiilor burghezo-democratice din 1848, care trebuiau să consacre victoria orînduirii capitaliste în Europa și să realizeze idealul formării statelor naționale. Înțelegerea necesității obiective a revoluțiilor burghezo-democratice în etapa respectivă în Europa.

Pe baza unei conversații introductive, la începutul acestei teme, se subliniază următoarele idei: a) dezvoltarea burgheziei la toate popoarele europene; b) necesitatea luptei împotriva asupririi străine; c) necesitatea luptei pentru unitatea națională; d) unitatea de interese ale burgheziei și ale maselor populare în formarea statelor naționale; e) în aceste condiții se impune o nouă revoluție cu un program prin care atît burghezia cît și masele populare să fie satisfăcute (revoluția burghezo-democratică). Elevii vor cunoaște aceste revoluții în cele patru lecții care urmează să fie predate. *Problema generală* ce trebuia urmărită în cele patru lecții era: să desprindă caracterul burghezo-democratic al acestor revoluții din programul lor și din componența forțelor sociale participante, să precizeze măsura în care revendicările maselor populare au fost îndeplinite prin aceste revoluții.

Urmărind soluționarea acestei probleme, elevii își vor putea explica și cauzele înfrîngerii acestor revoluții, precum și necesitatea desăvîrșirii lor, în viitor, sub hegemonia proletariatului condus de partidul său revoluționar.

În primele lecții (Revoluțiile din 1848 din Statele Germane și din Imperiul Austriac) elevii au înțeles că în programul acestor revoluții au apărut idealurile burgheziei și ale maselor populare concentrate în jurul ideii statului național. Înfrîngerile au provenit tocmai din realizarea parțială a programului propus (în limitele intereselor de clasă ale burgheziei). Totuși, în urma acestor revoluții, burghezia a preluat conducerea politică a statelor.

Aceste idei stau la baza predării ultimei lecții din tema anunțată și anume: „Revoluția de la 1848 din Țările Române". *Scopul lecției:* cunoașterea procesului revoluționar din Țările Române care urmărea același ideal — formarea statului național — prin mijlocirea căruia și burghezia și masele populare vedeau realizîndu-se aspirațiile de eliberare socială și națională. Dezvoltarea sentimentului de admirație față de faptele marilor noștri înaintași, precum și a sentimentului de mîndrie națională pentru însemnătatea internă și externă a formării statului român.

Pentru înțelegerea esenței procesului revoluționar din Țările Române și a însemnătății lui, se insistă asupra ideilor mai sus-amintite privind anul revoluționar 1848 în Europa și se caracterizează, printr-o conversație frontală pe baza cunoștințelor anterioare, situația Țărilor Române în ajunul revoluției din 1848 (existența asupririi feudale ; asuprirea națională). Se conclude că și în Țările Române existau condiții obiective pentru un proces revoluționar. Elevii urmăresc acest proces în explicația profesorului (care este îmbinată și cu alte mijloace de informare) pentru a rezolva, pînă la sfîrșitul lecției, următoarea problemă : „Care a fost caracterul sau tipul revoluției din 1848 în Țările Române, specificul ei în fiecare din cele trei țări române, comparîndu-le între ele, precum și cu revoluțiile de același tip din celelalte țări europene, din perioada anului 1848".

În expunerea sa, profesorul tratează trei aspecte de conținut :

1. Mișcarea revoluționară din Moldova ; 2. Revoluția din Țara Românească ; 3. Revoluția din Transilvania.

Pentru conturarea mai clară a problemei s-au folosit cîteva documente, gravuri, texte beletristice și harta fizică a României precum și harta istorică „Europa între 1815—1856".

Prezentînd primul aspect, profesorul citește un fragment din petiția de la 27 martie, cerînd elevilor să stabilească (în scris) dacă programul respectiv are sau nu prevederi în folosul maselor populare. În expunerea revoluției din Țara Românească, profesorul citește un fragment din vol. II al romanului lui Camil Petrescu, „Un om între oameni", cerînd elevilor să rețină, din lectura acestui fragment, forțele sociale participante la adunarea de la Islaz. Întrerupînd expunerea, profesorul cere elevilor să studieze individual textul Proclamației de la Islaz (distribuită în exemplare suficiente) și să caracterizeze tipul revoluției, orientîndu-se după prevederile înscrise în acest program. Reluînd expunerea, se prezintă gravura „Grup de revoluționari din 1848 în Țara Românească", cerîndu-le să explice ce semnificație are faptul că drapelul revoluției era purtat de reprezentanții unui anumit grup social — care anume ? (După îmbrăcăminte se poate deduce că erau reprezentanții burgheziei, clasa care a condus revoluția). În partea a treia a lecției, prezentînd procesul revoluționar din Transilvania ,se intuiește gravura „Adunarea din Cîmpia Libertății de la Blaj", pentru a indica forțele sociale participante la revoluție. Din textul „Proclamației de la Blaj", pus la dispoziția elevilor, li s-a cerut să deducă caracterul revoluției, orientîndu-se după prevederile cuprinse în text.

Informațiile sînt suficiente pentru ca elevii să poată diferenția pe baza unui *tabel comparativ* caracterul burghezo-democratic al revoluțiilor.

Țara	Asemănări	Deosebiri
Moldova	Libertăți și drepturi cetățenești	— Nu rezolvă problema țărănească — Nu concretizează și alte idealuri în folosul maselor populare.
Țara Românească	Desființarea șerbiei Unitatea națională — Libertăți și drepturi cetățenești	— Împroprietărirea țăranilor cu despăgubirea proprietarilor.
Transilvania	Idem	— Împroprietărirea țăranilor fără despăgubire — Drepturi egale pentru români cu celelalte naționalități

Idei revoluționare cuprinse în program	Franța	Germania	Austria	Ungaria	Cehia	Țările Române
Desființarea iobăgiei	—	—	+	+	+	—
Împroprietărirea țăranilor	—	—	—	—	—	—
Republică democratică	+	—	—	—	—	—
Constituție	+	+	+	—	—	—
Vot universal	+	—	—	—	—	—
Unitate națională		—	—	—	—	—
Libertăți cetățenești	+	—	—	—	—	—

Comparația scoate în evidență caracterul mai avansat al revoluției din Transilvania.

În continuare se dă posibilitate elevilor să răspundă la ultima parte a problemei, care s-a urmărit pe întregul parcurs al lecției. În acest sens li se cere să întocmească un *tabel comparativ de sistematizare* a principalelor revendicări cuprinse în programele revoluțiilor europene în anul 1848. Elevii efectuează tabelul în clasă, în ultimele 10' ale lecției, marcînd cu plus (+) ideile cuprinse în program și realizate prin revoluție și cu (—) pe cele prevăzute dar neînfăptuite.

În completarea acestui tabel complex unii elevi au primit și sprijinul profesorului, deoarece se cerea diferențierea și sintetizarea unui mare număr de evenimente istorice. Majoritatea elevilor au dat răspuns corect la problemă : prin programul lor aceste revoluții au fost burghezo-democratice dar se diferențiază unele de altele prin elementele specifice, cum au fost de exemplu, în Țările Române lupta împotriva jugului străin, unitatea națională, emanciparea tuturor straturilor sociale. În încheierea lecției, profesorul precizează că nefiind rezolvate în întregime revendicările maselor populare, acestea vor continua în mod firesc lupta într-o formă superioară, pregătind astfel tema pentru acasă : 1. „Cine va participa la noua revoluție? (forțele sociale) 2. Care vor deține conducerea și care vor participa ca aliați? 3. Ce fel de revoluție va fi aceasta?". În lecția următoare s-a constatat că elevii au întîmpinat dificultăți numai la ultima întrebare, explicabil, prin lipsa unor informații pe care le vor dobîndi abia mai tîrziu.

Deși conținutul lecției analizate a fost foarte bogat, totuși a putut fi cuprins într-o singură oră școlară, prin selecționarea aspectelor esențiale și centrarea acestora în jurul problemei puse la începutul lecției și rezolvată în mare parte prin efortul propriu al elevilor.

*

Experimentarea predării istoriei la clasele a VI-a și a VII-a prin lecții axate pe probleme-întrebări confirmă părerile exprimate în numeroase cercetări care subliniază eficiența și actualitatea unui astfel de învățămînt, precum și posibilitatea extinderii lui. Cercetarea noastră a scos în evidență că istoria modernă și contemporană nu numai că se pretează, ci și impune o astfel de predare.

Problematizarea învățămîntului nu vine în contradicție cu principiile clasice ale didacticii, ci, dimpotrivă, în sprijinul lor, obligîndu-l pe profesor la respectarea mai riguroasă a principiilor: însușirii conștiente și active, a legării teoriei cu practica, a însușirii temeinice a cunoștințelor. În același timp, principiul problematizării obligă la reconsiderarea principiilor : accesibilității, sistematizării și continuității, intuiției, potrivit sarcinilor noi ale învățămîntului. Mai mult chiar, implică ridicarea la rangul de principii : motivația, tratarea diferențiată etc., incluse pînă acum ca cerințe ale unor principii tradiționale.

Principalele probleme psiho-didactice care trebuie rezolvate în prealabil privesc: stabilirea vîrstei școlare cînd se poate începe aplicarea principiului problematizării și modul în care trebuie gradate cerințele lui; criteriile științifice de stabilire a problemelor pe obiecte de învățămînt, pe clase, teme și lecții; conturarea metodicii lecțiilor axate pe situații-probleme; stabilirea raportului dintre scopul unei teme, a unor lecții și problemele care se pot desprinde din conținutul acestora; stabilirea unei proporții juste între informațiile prezentate de către profesor și cele obținute de către elevi, în mod independent, în vederea rezolvării situațiilor-probleme; repercursiunile predării problematizate asupra metodelor și formelor de organizare a învățămîntului; coordonarea activității din cadrul lecțiilor cu activitățile dinafara clasei și a școlii, în vederea rezolvării situațiilor-probleme; natura și particularitățile rezolvării unor situații-probleme complexe prin conlucrarea mai multor obiecte de învățămînt; stabilirea raportului între situațiile-probleme, cu caracter predominant teoretic și sarcinile practice și respectiv dintre mijloacele folosite pentru rezolvarea acestora. Pe scurt, problematizarea învățămîntului ridică ea însăși probleme care așteaptă soluții practice. Lucrarea de față reprezintă doar o încercare de a soluționa unele din ele.

Eficiența comparativă a imaginilor statice și dinamice în predarea unor cunoștințe de anatomie și fiziologie

TUDOREL N. MIRESCU
cercetător stagiar, Institutul de științe pedagogice

Unul dintre scopurile modernizării predării lecțiilor de anatomia și fiziologia omului îl constituie satisfacerea cerinței ca la fiecare lecție elevii să ajungă să-și explice sensul formelor și structurilor, să cunoască funcționalitatea acestora. Cunoscînd importanța acestui scop, profesorul nu trebuie să precupețească nici un efort pentru a-i ajuta pe elevi să cunoască, îndeosebi, proprietățile fundamentale ale materiei vii, cauza fenomenelor vieții, precum și condițiile materiale de manifestare a lor. Profesorul trebuie să acorde o atenție din ce în ce mai mare explicării proceselor vitale din organismul omului, stabilirii corelațiilor cauzale dintre fenomene și cunoașterii legilor generale care stau la baza lor.

În ce privește predarea temei „Anatomia și fiziologia organului auzului" scopul final este acela de a-i face pe elevi să înțeleagă îndeosebi mecanismul formării excitațiilor și senzațiilor auditive și de echilibru. Aceste procese nu pot fi înțelese dacă elevii nu intuiesc în prealabil toate elementele morfologice și structurale, precum și sursa și modul de transmitere a excitațiilor auditive.

Trecînd în revistă baza materială de cunoaștere, pentru predarea noțiunilor de morfologie profesorul dispune de mijloace suficiente cum sînt: scheletul capului, mulajul mărit și compus din piese detașabile ale urechii, planșe, imagini din manual, desen pe tablă etc. Pentru a aplica principiul intuiției, profesorul apreciază că numai cîteva elemente, cum sînt pavilionul urechii, conductul auditiv extern precum și topografia externă a stîncii temporalului, pot fi observate direct de către elevi. De fapt, reprezentări legate de aceste elemente sînt de cele mai multe ori prezente în fondul aperceptiv al elevilor. Cele mai multe dintre elementele morfologice necunoscute, pot fi intuite în condiții optime cu ajutorul planșelor, mulajului și desenului pe tablă. Pentru demonstrarea mecanismului de formare a excitației și senzației de echilibru, profesorul nu are la dispoziție un mijloc adecvat, de aceea elevii nu vor putea decît să se sprijine pe cunoașterea elementelor statice și să-și imagineze dinamica acestui proces, pe baza descrierilor plastice și sugestive ale profesorului. În schimb, pentru demonstrarea modului de formare și răspîndire a vibrațiilor sonore, al captării undelor sonore de către pavilionul urechii, al conducerii vibrațiilor pînă la urechea internă, și, în special, pentru intuirea mecanismului de formare a excitațiilor auditive și de conducere a impulsurilor la cortex, profesorul are la dispoziție filmul „Cum auzim". Acesta este cel mai adecvat mijloc, deoarece este singurul în stare să vizualizeze în desfășurare, complet reconstituite și în momentul dorit de profesor, procesele amintite. Deoarece redarea directă a anumitor procese fiziologice este practic imposibilă, întrucît aceste procese prezintă o serie de componente nevizuale (excitație, senzație, impulsuri etc.), filmul recurge la unele artificii, la substituiri vizuale sau simboluri convenționale. Aceste substituiri și schematizări au ca un prim rezultat sporirea clarității procesului reprezentat, cu condiția ca elevii să fie pregătiți să înțeleagă limbajul folosit. De cele mai multe ori, pentru elevi, vizionarea unui film constituie o experiență emoțională. Modul în care scenele sînt compuse, iluminate, fotografiate și montate au ca un prim efect, atracția publicului școlar. Cu toate acestea, valoarea intrinsecă a filmului nu este singură în măsură să asigure sporirea eficienței lecțiilor fără o metodică adecvată, elaborată pe baza unei experiențe și un efort susținut al profesorului. Este cunoscut fap-

tul că filmul prezintă unele neajunsuri de care profesorul trebuie să ţină seama. Astfel, un dezavantaj al imaginilor filmice în raport cu cele statice, îl constituie faptul că filmul îi împiedică pe elevi să privească timp mai îndelungat o anumită imagine care îi interesează în mod deosebit. Uneori o scenă, un cadru sau plan din film nu pot fi înţelese pe deplin în fracţiunea de timp în care acestea stăruie pe ecran. De asemenea curiozitatea şi interesul elevilor faţă de un obiect sau fenomen nu pot fi satisfăcute pe deplin prin observarea lor într-un timp prea scurt pe ecran, fapt care poate duce la pierderea firului acţiunii filmului şi la diminuarea interesului pentru imaginile următoare. În timpul proiecţiei filmului profesorul are posibilităţi foarte limitate de a verifica dacă elevii au înţeles toate etapele succesive ale unui proces, firul logic al unei expuneri sau povestiri cinematografice.

Deşi este structurat dintr-o succesiune de imagini statice, filmul se deosebeşte de o planşă sau fotografie şi prin aceea că acestea din urmă au o compoziţie închisă şi constituie o operă terminată, finită şi exprimă în întregime un conţinut determinat. Spre deosebire de acestea fiecare cadru din film prezintă numai un fenomen trunchiat, o parte a procesului sau fenomenului reprodus. Cadrul filmic se defineşte în întregime numai dacă este prezentat în conexiune cu celelalte cadre. Imaginea filmică nu poate fi concepută static şi izolat. Ea se realizează numai în momentul în care se generalizează cadrele şi vin în conexiune unele cu altele în timpul proiecţiei.

Uneori, printr-un efort psihic bine condus de către profesor, elevii pot reconstitui corect în memorie, pornind de la intuirea unor imagini statice, mecanismul dinamic al unui proces sau fenomen. Efortul de a-şi imagina, îi determină pe elevi să-şi însuşească temeinic aceste procese. Acest lucru este cu atît mai important, cu cît una dintre caracteristicile filmului constă şi în aceea că prezintă elevilor de-a gata un anumit conţinut şi nu-i stimulează suficient la efort de învăţare.

În cadrul cercetărilor pe care le întreprindem în legătură cu metodica folosirii filmului se ivesc greutăţi de fiecare dată cînd trebuie să apreciem şi să măsurăm ponderea fiecărui element al limbajului cinematografic asupra înţelegerii şi reţinerii conţinutului filmului. Numai printr-o cunoaştere cît mai aprofundată a acestui specific cinematografic putem elabora o metodică adecvată, capabilă să pună în valoare întreaga bogăţie şi suplete a imaginilor filmice. În unele cazuri, pentru a varia metoda de predare, pentru a-i determina pe elevi să facă un efort de reconstituire pe plan mintal a unor procese dinamice prezentate de film, profesorul foloseşte la lecţie unele reproduceri sub formă de planşe sau diapozitive, care să redea fidel sau schematic anumite fotograme reprezentative din film. Aceste imagini statice sînt uşor recunoscute de elevi şi folosite ca puncte de sprijin pentru reproducerea verbală detaliată a conţinutului filmului. Imaginile statice care reproduc fotogramele esenţiale din film sînt dedicate fie pentru activizarea perceperii filmului şi explicarea prealabilă a compoziţiei unor cadre complicate din filmul care urmează a fi vizionat, fie pentru iniţierea elevilor cu unele elemente ale limbajului cinematografic, fie, în sfîrşit, pentru a fi folosite în cadrul discuţiei care urmează după proiecţia filmului. Imaginile statice reproduse după film sînt deosebit de eficiente atunci cînd sînt utilizate în fixare, deoarece contribuie la stabilirea la elevi a unor asociaţii de contiguitate.

Integrarea filmului cu conţinut fiziologic în lecţie este determinată, îndeosebi, de structura logică a materialului ce trebuie transmis elevilor. Acest lucru este cu atît mai evident, cu cît de foarte multe ori se predau în aceeaşi lecţie cunoştinţe aparţinînd mai multor ramuri ale ştiinţelor biologice, care se condiţionează reciproc. Aşa este cazul predării concomitente a anatomiei, fiziologiei şi igienii la clasa a VII-a a şcolii generale. Numai după o analiză logică a conţinutului lecţiei în raport cu mijloacele specifice cele mai adecvate de transmitere a cunoştinţelor, se poate stabili corect locul filmului în cadrul lecţiei.

Pe baza analizei conținutului filmului, profesorul ar fi tentat să considere că din moment ce în film se prezintă și se insistă asupra structurii anatomice a urechii, să se folosească filmul ca mijloc de bază, pentru predarea acestui conținut. Acest lucru trebuie evitat, deoarece filmul nu constituie cel mai adecvat mijloc pentru predarea unui material static. Faptul că autorii filmului au prezentat în film structura organului prin procedeul de stop-cadru și au insistat asupra acestei structuri, trebuie apreciat ca o dovadă în plus a importanței ce se acordă în general cunoașterii structurii pentru înțelegerea funcției. Alteori profesorul poate să ajungă la concluzia că filmul trebuie introdus în partea finală a lecției, după ce s-au transmis și s-au fixat bine în memorie cunoștințe de morfologie și s-a arătat rolul fiecărui element anatomic sau histologic, adică atunci cînd se predă fiziologia organului auzului, și anume cînd se explică modificările calitative care au loc în organul lui Corti, deoarece calea urmată pînă la urechea internă este ușor de intuit pe baza imaginilor statice. În acest caz, filmul va vizualiza și va repeta cu mijloacele specifice, ceea ce elevii au imaginat pe baza elementelor cunoscute. Pentru demonstrarea, în continuare, a mecanismului de formare a excitației auditive și pentru urmărirea impulsurilor auditive pînă la cortex, filmul constituie cel mai adecvat și de neînlocuit mijloc, care permite elevilor să înțeleagă printr-o observare directă acest proces, greu de imaginat și dedus cu ajutorul celorlalte mijloace.

Ținînd seama de premisele și condițiile menționate mai sus și apreciind că în cadrul procesului predării cu ajutorul filmului eficiența poate fi sporită numai dacă se cunosc, se controlează și se dirijează cît mai mulți dintre factorii care pot influența pozitiv procesul de învățămînt, în cercetarea de față am stabilit următoarele ipoteze specifice :

1. Dacă se predă și se fixează un proces fiziologic dinamic cu ajutorul unor tipuri variate de mijloace intuitive, atunci se obțin rezultate la învățătură mai bune decît în cazul cînd se predă și se fixează același conținut, cu ajutorul unui singur tip de material intuitiv.

2. Folosirea imaginilor dinamice cinematografice ajută la obținerea unor rezultate superioare în raport cu folosirea numai a reproducerilor statice ale unor fotograme esențiale din film.

3. Utilizarea imaginilor statice care reproduc faze succesive ale unui proces dinamic, ajută la obținerea unor rezultate superioare față de folosirea numai a materialului intuitiv tradițional tipizat.

4. În predarea unui proces dinamic la clasa a VII-a a școlii generale rezultatele cele mai bune se obțin dacă se folosesc mijloacele intuitive în următoarea succesiune : a. mijloace tradiționale, b. reproduceri din film, c. film *.

5. Pentru predarea aceluiași proces dinamic la clasa a XI-a de liceu, rezultatele cele mai valoroase se obțin dacă mijloacele intuitive se folosesc în succesiunea : a. mijloace tradiționale, b. film, c. reproduceri din film".

---

* La clasa a VII-a trebuie să se acorde atenție în special procesului de înțelegere. De aceea reproducerile din film, folosite înaintea proiecției filmului, permit elevilor să observe atent timp îndelungat elementele esențiale din film, să recunoască structura morfologică, îi dă posibilitate profesorului să explice în prealabil compoziția celor mai complicate cadre din filmul ce urmează a fi vizionat, îi inițiază pe elevi cu elementele necesare pentru a înțelege limbajul cinematografic (decupaj, prim plan, animare, simboluri, stop-cadru, accelerare, reconstituire etc.) și activează percepția filmului.

** Deoarece elevii din clasa a XI-a înțeleg ușor atît conținutul cadrelor, cît și limbajul utilizat, reproducerile statice din film ajută îndeosebi să se stabilească unele asociații de contigultate pentru a se fixa mai bine în memorie conținutul filmului și permite desfășurarea în condiții optime a unei activități complexe de comparație, analiză și sinteză, în cadrul discuției care urmează după proiecția filmului.

Experimentul s-a desfăşurat la şcolile generale, nr. 122, nr. 189, nr. 118, nr. 151 şi la Liceul nr. 15 din Bucureşti *** şi a cuprins un eşantion de 538 elevi (17 clase).

La toate clasele experimentale şi de control s-a predat acelaşi conţinut, în ordinea următoare: a. morfologia urechii, b. funcţia de echilibru, c. funcţia auditivă. Funcţia auditivă s-a predat după următoarele variante, în raport cu mijloacele intuitive utilizate:

a. La clasa a VII-a: a. *Varianta I:* 1. Material tradiţional static (mulaj) şi planşe. 2. Film, 3. Planşe după film. b. *Varianta a II-a:* 1. Material tradiţional static, 2. Planşe după film, 3. Film. c. *Varianta a III-a:* Material tradiţional static, 2. Film. d. *Varianta a IV-a:* 1. Material static tradiţional, 2. Planşe după film.

Dintre clasele de control, la clasa a VII-a D, de la Şcoala generală nr. 118, profesorul a predat lecţia înainte de a viziona filmul şi în consecinţă nu a fost influenţat de conţinutul filmului. La clasa a VII-a A de la Şcoala generală nr. 189, profesorul a vizionat filmul înainte de predare, a fost influenţat de conţinutul filmului şi a introdus în lecţie, elemente noi din film, pe care le-a predat cu ajutorul materialului didactic static (planşe, mulaj) şi a desenului pe tablă.

La Liceul nr. 15 lecţiile au fost predate de acelaşi profesor şi s-au introdus următoarele modificări: *La clasa XI-a B,* mijloacele intuitive s-au folosit în următoarea succesiune: 1) Material static tradiţional (planşe, desen pe tablă) 2) Film, 3) Planşe după film; *La clasa a XI-a E,* succesiunea materialului intuitiv a fost: 1) Material stativ tradiţional, 2) Planşe după film ****, 3) Film; *La clasa a XI-a F,* filmul a fost comentat de profesor; *La clasa a XI-a D,* filmul a fost comentat de 2 elevi pregătiţi de profesor în acest scop.

Pentru a verifica nivelul de înţelegere a relaţiilor spaţiale între elementele structurale ale imaginilor din film, nivelul de recunoaştere a elementelor din film, relaţiile între cunoaşterea elementelor structurale şi a fiziologiei organului auzului, precum şi nivelul general de însuşire a cunoştinţelor transmise s-au aplicat probe scrise după 40 zile la clasele a VII-a şi după 20 zile la clasele a XI-a. Probele, pentru toate clasele a VII-a şi a XI-a, au constat din două chestionare. Primul chestionar a cuprins trei imagini care reproduceau fotograme din film, pe care elevii au trebuit să le recunoască şi să indice următoarele: a) elementele structurale ale urechii medii; b) elementele structurale ale organului lui Corti *****; c) ce reprezintă imaginea nr. 2 (secţiunea prin

*** Lecţiile din clasele experimentale şi de control au fost predate de tov. prof. Carabogdan A., Jocu I., Mirescu C., şi Rus V.

**** Fiecare planşă reproduce cîte două fotograme esenţiale din film şi anume: *Planşa I.* a) Oasele din urechea medie în prim plan, văzute din profil; b) Oasele din urechea medie separate şi aşezate pe o cutie de chibrituri, ţinută pe palma stîngă. *Planşa a II-a:* Urechea medie cu oasele auditive delimitate prin liniuţe întrerupte în poziţia iniţială, b) Urechea medie cu oasele auditive deplasate faţă de poziţia lor iniţială care este indicată de liniuţe întrerupte; *Planşa a III-a:* a) Melcul văzut la exterior în prim plan, b) Jumătatea dreaptă a melcului văzut la exterior, şi jumătatea stîngă secţionată frontal; *Planşa a IV-a:* a) Secţiune printr-o spirală a melcului, cuprinzînd canalul cohlear, rampa vestibulară şi rampa timpanică, pe care se distinge clar topografia organului lui Corti, b) Organul lui Corti în prim plan, cu elementele structurale distincte; *Planşa a V-a:* Organul lui Corti în prim plan cu elementele structurale distincte. Momentul contactului cililor celulelor senzoriale auditive cu membrana tectoria. Excitaţia indicată sub forma unor steluţe albe pe fond negru, b) Secţiune completă prin melc. *Planşa a VI-a:* a) Un detaliu al cortexului şi porţiunea terminală a nervului auditiv (raporturi simplificate); b) Aceeaşi imagine pe care zona auditivă este indicată prin steluţe albe pe fondul cenuşiu. *Planşa a VII-a:* a) Conturul secţiunii frontale prin cap, pe care se disting doar organul auzului şi secţiunea frontală prin creier. Simetric zona auditivă indicată prin steluţe mici, albe, pe fond cenuşiu. b) Aceeaşi imagine cu zona auditivă indicată prin steluţe mari.

***** La clasa a VII-a în loc de membrana tectoria, s-a indicat de către profesor „membrana boltită".

melc); d) încadrarea printr-un dreptunghi pe figura nr. 2 (secțiunea prin melc) a detaliului mărit în figura nr. 3 (organul lui Corti); e) indicarea cu steluțe a locului unde se formează excitația auditivă.

Al doilea chestionar a constat din următoarele întrebări: 1) Care este cauza apariției undelor sonore?; 2) Cu ce poate fi asemănată propagarea undelor sonore?; 3) Cît de mari sînt oasele auditive din urechea medie?; 4) Descrieți calea urmată de undele sonore din aer pînă la fereastra ovală?: 5) Unde se formează excitația auditivă?; 6) Cum se formează excitația auditivă; 7) Ce se întîmplă cu excitația auditivă ajunsă la lobul temporal al scoarței cerebrale?.

Răspunsurile fiecărui elev au fost înregistrate separat în raport cu fiecare din întrebările conținute în cele două chestionare și în raport cu ideile, notele definitorii ale noțiunilor, fazele succesive ale proceselor, unitățile cu sens cuprinse în răspunsurile elevilor, avîndu-se în vedere 53 de note posibile. La 51 dintre aceste note am acordat valoarea unui punct, iar la două dintre acestea (indicarea cu steluțe a locului formării excitației auditive și lovirea bolții (membranei tectoria), de către cilii celulelor senzoriale), am acordat cîte două puncte.

S-au calculat procentele sumelor statistice ale fiecărei note, în raport cu numărul total al elevilor din fiecare clasă și pentru fiecare variantă. După întabelarea auxiliară a datelor, am calculat mediile aritmetice generale pe clase și mediile pe probleme, ca: descrierea formării excitațiilor auditive, recunoașterea elementelor structurale ale organului lui Corti, recunoașterea elementelor de structură ale urechii medii și descrierea vibrațiilor de la exterior la fereastra ovală.

Gradul de omogenitate al colectivelor cercetate a fost determinat prin calcularea abaterii etalon după formula $\delta = \sqrt{\frac{\Sigma x}{N} - m^2}$ și a coeficientului de variabilitate al lui Pearson, după formula $Cp = \frac{\delta}{m} \cdot 100$

Pentru a determina gradul de semnificație a diferențelor dintre mediile aritmetice ale diferitelor variante sau colectivități am aplicat testul „t" al lui Student după formula indicată pentru cazurile în care mediile sînt indepentente sau necorelate:

$$t = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\left(\frac{\Sigma x_1^2 + \Sigma x_2^2}{N_1 + N_2 - 2}\right)\left(\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2}\right)}}$$

Pentru verificarea primei ipoteze am considerat clase experimentale pe acelea la care s-au utilizat atît mijloacele intuitive statice (planșe, mulaj, desen, reproduceri din film), cît și un mijloc intuitiv dinamic (filmul). Acestea sînt clasele a VII-a la care s-au aplicat variantele I, II și III, precum și toate clasele experimentale de la Liceul nr. 15 (a XI-a B; a XI-a D; a XI-a E și a XI-a F). Pentru această ipoteză, clasele de control sînt acelea la care s-au utilizat numai mijloace statice (varianta a IV-a) și clasele la care s-a predat prin metoda tradițională (a VII-a A, de la Școala generală nr. 189 și a VII-a D de la Școala generală nr. 118), precum și clasa a XI-a A de la Liceul nr. 15.

Rezultatele calitative privind descrierea formării excitației auditive sînt exprimate printr-o medie a mediilor de 2,48 la clasele a VII-a și de 3,99 la clasele a XI-a experimentale, față de 1,11 la clasele a VII-a și de 2,20 la clasele a XI-a de control. Valorile cantitative globale la clasa a VII-a și individuale la clasele a XI-a atestă în aceeași măsură superioritatea claselor experimentale față de clasele de control. Diferența între mediile claselor experimentale și a claselor de control la clasa a VII-a,

calculată prin testul t a lui Student, este de t = 2,77, valoare care este superioară celor indicate la pragurile de P 005 (= 1,96) şi la pragul de P 001 (= 2,58), pentru gradele de libertate de peste 60, ceea ce demonstrează că diferenţa constatată este foarte semnificativă la pragul de maximă exigenţă, fapt care confirmă pe deplin ipoteza noastră.

Pentru validarea celei de-a doua ipoteze, am considerat clase experimentale pe acelea la care s-a aplicat varianta a III-a şi clase de control pe acelea la care s-a aplicat varianta a IV-a. Valorile calitative privind explicarea formării excitaţiei auditive (vezi tabelul) atestă o uşoară superioritate a claselor experimentale (media 1,61) faţă de clasele de control (media 1,25). Această uşoară superioritate poate fi atribuită nu atît variabilei independente introduse, cît gradul de omogenitate mai ridicat al claselor experimentale (Cp=32,97). Dacă comparăm numai clasele cele mai omogene din categoria celor experimentale şi de control constatăm o superioritate a clasei a VII-a A de la Şcoala generală nr. 122 (din categoria celor de control-media 1,87), faţă de clasa a VII-a E de la Şcoala generală nr. 118 (media 1,44) din categoria celor experimentale. Valorile cantitative globale atestă o superioritate a claselor experimentale în raport cu clasele de control. Această superioritate se menţine, chiar dacă comparăm numai clasele cele mai omogene din ambele eşantioane. Deoarece diferenţele între valorile calitative nu sînt evidente, iar diferenţele între mediile valorilor cantitative nu sînt semnificative prin testul „t" al lui Student, respingem ipoteza specifică şi admitem ipoteza nulă. Aceasta înseamnă că nu se pot obţine rezultate mai bune, semnificative, în cazul folosirii filmului, în raport cu rezultatele obţinute cu ajutorul planşelor care reproduc elementele esenţiale din film. Dacă în schimb comparăm rezultatele obţinute cu ajutorul filmului şi a planşelor din film (varianta I şi II, media 21,9) cu rezultatele obţinute numai cu ajutorul planşelor după film (media 15,9) obţinem o diferenţă semnificativă prin testul „t" (t=2,38) al lui Student, la pragul de P 005. Rezultă că prin folosirea concomitentă, în cadrul aceleiaşi ore de curs, a filmului şi a planşelor după film se obţin rezultate net superioare faţă de folosirea separată a lor.

Pentru a verifica cea de-a treia ipoteză, am opus rezultatele obţinute prin varianta a III-a (clase experimentale), celor obţinute prin metoda tradiţională (clase de control).

Cea de-a patra ipoteză am verificat-o comparînd prima variantă (clase experimentale) cu cea de-a doua variantă (clase de control).

Valabilitatea celei de-a cincea ipoteze am verificat-o prin compararea rezultatelor obţinute la clasa a XI-a B (experimentală) cu cele obţinute de clasa a XI-a E (de control).

Ultima ipoteză am apreciat-o prin compararea rezultatelor obţinute de clasa a XI-a F. (experimentală), cu cele obţinute de clasa a XI-a D. (de control).

Valorile calitative privind însuşirea elementelor esenţiale ale lecţiei, reprezentate prin descrierea formării excitaţiei auditive şi indicarea pe figură a locului unde se formează excitaţia auditivă, celelalte valori înregistrate ca şi valorile globale medii ale colectivelor analizate, au confirmat ipotezele III, IV, V şi VI. Faptul că în aceste situaţii diferenţele între valorile medii ale colectivelor comparate nu sînt semnificative prin testul „t" al lui Student, demonstrează că toate variabilele independente introduse în cadrul experimentului concură la sporirea eficienţei lecţiilor, toate au funcţii didactice asemănătoare şi între ele nu există diferenţe care să ne determine să preferăm cu certitudine o variabilă, tuturor celorlalte. Acest lucru este de mare importanţă, deoarece profesorul are de ales între mai multe posibilităţi pentru obţinerea aceloraşi rezultate valoroase.

În afară de rezultatele obţinute prin opunerea grupelor experimentale şi de control am mai stabilit o serie de relaţii la clasa a VII-a între gradul de cunoaştere a

unor elemente structurale și înțelegerea relațiilor spațiale între aceste elemente, în cadrul procesului fiziologic analizat. Astfel, prin calcularea corelației între nivelul de cunoaștere, însușire și reproducere a elementelor structurale ale urechii medii, pe de o parte (y) și explicarea procesului fiziologic de transmitere a vibrațiilor sonore pînă la fereastra ovală, pe de altă parte (x), după formula $Mxy = \frac{\Sigma xy}{N\ (\delta x \cdot \delta y)}$, am obținut un coeficient de corelație de Mxy = .52. Calculul semnificației corelației stabilite prin testul „t" al lui Student după formula $t = r\sqrt{\frac{N-2}{1-r^2}}$ a stabilit o valoare de 3,43, depășește atît valoarea lui p 005, cît și a lui P 001, ceea ce dovedește că valoarea obținută este foarte semnificativă. Pe baza acestor date putem aprecia că între procesele luate în considerare există o relație substanțială. Acest lucru este explicabil în acest caz în care procesul este ușor de înțeles și însușit, dacă se intuiesc în prealabil elementele structurale. În situația în care procesul este mai dificil, cum este cazul descrierii formării excitației auditive, cunoașterea elementelor structurale constituie numai una dintre premise, dar nu cea mai importantă și hotărîtoare pentru înțelegerea și cunoașterea procesului. Acest lucru l-am constatat prin calculul corelației între nivelul de cunoaștere a formării excitației auditive pe de o parte (x) și cunoașterea elementelor structurale ale organului lui Corti (y), pe de altă parte (la clasele a VII-a). Deoarece rezultatul obținut (Mxy = .005) exclude existența vreunei corelații directe între factorii analizați, înseamnă că în cunoașterea formării excitației auditive, modificările calitative și a relațiilor spațiale care determină aceste modificări, constituie condițiile esențiale ale înțelegerii și însușirii procesului amintit. Deoarece aceste relații și transformări sînt în esență dinamice, numai filmul este în măsură să ajute la înțelegerea și cunoașterea deplină a procesului, în special la clasa a VII-a.

CONCLUZII. La lecțiile de anatomie și fiziologie amintite, cele mai bune rezultate în înțelegerea și cunoașterea unui proces fiziologic se obțin dacă se folosesc concomitent la lecție și se îmbină imaginile statice cu cele dinamice.

Rezultatele cele mai valoaroase se obțin prin folosirea alternativă în aceeași lecție a filmului și a reproducerilor statice după fotogramele esențiale din film.

Folosirea pentru predarea unui proces dinamic, ca cel la care ne-am referit, numai a unor reproduceri statice, după cadrele esențiale din film, permite obținerea unor rezultate valoroase, comparabile cu acelea obținute prin folosirea filmului.

Dintre posibilitățile de îmbinare a mijloacelor intuitive pentru predarea unui proces fiziologic dinamic este recomandabil ca la clasa a VII-a să se folosească succesiunea: 1. mijloace statice tradiționale, 2. reproduceri după film, 3. film. La clasa a XI-a recomandăm succesiunea: 1. mijloace statice tradiționale, 2. film, 3. reproduceri după film.

La clasa a VII-a numai filmul este în măsură să-i ajute pe elevi la înțelegerea și cunoașterea deplină a procesului de formare a excitației auditive.

Predarea limbilor străine în şcoala de 10 ani

EUGEN NOVICICOV
şef de sector la Institutul de ştiinţe pedagogice

1. Predarea limbilor moderne în şcoala noastră a înregistrat an cu an un progres evident, reflectat în îmbunătăţirea continuă a programelor, în realizarea unor manuale mai bune, a metodicilor şi a altor materiale orientative care au determinat creşterea nivelului de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi la elevi.

În planul de învăţămînt al şcolii de 10 ani — continuare firească a procesului de dezvoltare şi perfecţionare a sistemului de învăţămînt din ţara noastră — „limbii străine" i se acordă un loc însemnat. Numărul orelor dedicate acestui obiect a crescut, ceea ce constituie premisa formării unor deprinderi trainice de folosire a limbii ca mijloc de comunicare.

	CLASA					
	V	VI	VII	VIII	IX	X
Şc. generală	3	3	3	3		
Şc. de 10 ani	3	3	3	3	2	2

În raport cu cerinţele societăţii moderne, procesul de instruire la această disciplină capătă o coloratură practică deosebită, nu însă în defavoarea contribuţiei pe care poate să o aducă studierea unei limbi străine la educaţia intelectuală a elevilor, la o mai bună înţelegere internaţională şi la stabilirea cooperării paşnice între popoare. În acest sens, noile programe delimitează mai precis scopul predării limbilor străine, subliniind aspectul formativ, educativ şi instructiv al acestui învăţămînt. Prin aceasta ele răspund şi recomandărilor Conferinţei internaţionale (iulie 1965) de sub egida Organizaţiei Naţiunilor Unite şi a Biroului Internaţional de Educaţie care sugerează ca educaţia intelectuală să nu se facă în detrimentul folosirii practice a limbii, iar aspectul practic să nu împiedice studiul limbii în particularităţile sale lingvistice.

Elaborarea noilor programe de limbi străine s-a făcut plecînd de la următoarele poziţii principiale — rezultat al progreselor înregistrate în ultimele decenii în didactica limbilor moderne, în lingvistică şi psihologie :

a. Limba — ca mijloc de comunicare — reprezintă *o formă specială de activitate*. Această activitate poate fi *orală* sau *scrisă;* ea presupune păstrarea în memorie a unor reprezentări motrice, acustice şi vizuale, formarea unor priceperi şi deprinderi care să permită folosirea în comunicare a materialului însuşit. Întrucît priceperile şi deprinderile nu se pot forma decît prin exerciţii numeroase, rezultă că *în cea mai mare parte din perioada destinată învăţării elevul trebuie antrenat în exersarea limbii.*

b. Fiecare limbă are particularităţile ei care o deosebesc de celelalte limbi. Un loc de primă importanţă între aceste particularităţi îl ocupă cele din domeniul articulator. Avînd în vedere, pe de o parte, teza comform căreia *aparatul auditiv acţionează ca un regulator al emisiunii vocale* şi — pe de altă parte — *importantul rol al limbajului oral în formarea celorlalte priceperi şi deprinderi specifice*, predarea limbilor străine trebuie să înceapă cu o *perioadă orală* ; de altfel, ordinea de abordare a celor patru deprinderi fundamentale este : „ascultarea şi înţelegerea limbii vorbite — exprimarea orală — citirea — scrierea".

În etapa introductivă orală — aproximativ 18—26 ore — elevii îşi formează primele deprinderi auditive şi articulatorii şi îşi însuşesc oral un anumit număr de elemente

lexicale şi structuri ceea ce le va permite ca *în momentul trecerii la limba scrisă* să elimine în mare măsură greşelile de pronunţare datorate influenţei ortografiei, să-şi însuşească un alfabet nou sau primele noţiuni de ortografie pe baza unor elemente de limbă pe care au învăţat să le pronunţe anterior. (În manual, această etapă se reflectă printr-o serie de ilustraţii organizate pe lecţii).

c. Timpul de care dispunem pentru predarea limbii străine în sistemul şcolar impune o *limitare şi o selecţionare* a materialului de limbă, atît în ceea ce priveşte lexicul, cît şi elementele de structură a exprimării. Limitarea cantitativă şi selecţionarea calitativă a materialului de limbă trebuie să se facă pe baza unor criterii precise, care să aibă în vedere în primul rînd timpul de care dispun elevii pentru această disciplină, specificul ei, categoria de elevi căreia i se adresează şi raportul cu limba maternă a elevilor. În acest sens, programele indică pentru fiecare clasă materialul de limbă prevăzut pentru însuşire.

d. În exprimarea ideilor, în comunicare, rolul cel mai important îl au deprinderile de folosire spontană a materialului de limbă, nu cunoştinţele teoretice, regulile. Lingvistica modernă a pus în evidenţă faptul că sistemul unei limbi este organizat pe serii de complexe fonologice, prosodice, morfologice şi sintactice, numite structuri. Ele sînt nişte schelete, tipare în care se poate folosi un bogat şi variat material de limbă. *Însuşirea acestor structuri poate oferi un sprijin mult mai sigur pentru formarea deprinderilor de exprimare decît însuşirea tradiţionalelor reguli gramaticale.* Generalizarea pe plan conştient a unui fenomen gramatical poate avea loc numai după ce s-au însuşit suficiente exemple pe plan lexical, iar folosirea structurii cu un material nou nu mai prezintă dificultăţi.

e. Dezvoltarea exprimării orale pînă la gradul formării unor automatisme, adică pînă la nivelul folosirii spontane a materialului de limbă pentru exprimarea ideilor, purtarea conversaţiei, descrierea situaţiilor, presupun *organizarea unui sistem de exerciţii cu o densitate mare*, cu o participare activă a tuturor elevilor. La aceasta poate contribui *folosirea mijloacelor tehnice audio-vizuale* dintre care un aport deosebit îl pot aduce banda magnetică şi diapozitivul.

f. Deosebirile existente între limba străină şi limba maternă, necesitatea de a organiza — încă de la început — procesul gîndirii cu mijloacele pe care le oferă limba străină impun realizarea procesului de instruire în aşa fel încît *în exprimare să se evite în măsura posibilului veriga intermediară a limbii materne.* Stăpînirea limbii străine presupune folosirea ei ca mijloc de formare şi exprimare a ideilor; ea presupune — în timpul comunicării — concentrarea conştientă numai asupra conţinutului de idei, nu şi asupra realizării lor fonetice, lexicale, gramaticale sau intonaţionale.

2. Organizîndu-se predarea după principiile enunţate mai sus, profesorul va parcurge cu elevii materialul de limbă prevăzut pentru fiecare an de studiu în aşa fel încît, la absolvirea clasei a X-a şi *în limitele materialului de limbă studiat*, elevii să poată:

— să înţeleagă exprimarea în limba străină a profesorului sau a altor persoane;

— să poarte o conversaţie folosind în exprimare un ritm apropiat de cel normal;

— să descrie tablouri tematice şi să relateze o situaţie în limba străină;

— să citească corect, cursiv şi expresiv;

— să scrie corect după dictare şi să redea în scris, cu corectitudine ortografică şi de punctuaţie, ideile principale dintr-un text.

Pe lîngă aceste obiective instructiv-practice, predarea limbii străine în şcoala de 10 ani contribuie la realizarea obiectivului educativ general al şcolii noastre — formarea tinerei generaţii în spiritul ideilor păcii şi înţelegerii între popoare, în spiritul dragostei faţă de Patrie şi Partidul Comunist Român. În acest scop, manualele vor oglindi realităţi

din patria noastră și vor cuprinde elemente de cultură, civilizație, geografie și istorie a țării în care se vorbește limba studiată de elevi.

Materialul de limbă prevăzut pentru însușire în școala de 10 ani, poate fi împărțit în două grupe și anume : a) lexicul și modelele structurale pentru clasele V—VIII și b) lexicul și modelele structurale pentru clasele IX—X.

Ca volum, în clasele V—VIII se vor preda cca. 1000 cuvinte și expresii (350+250+ +200+200), iar în clasele IX—X — 200 (100+100). Aceste cuvinte și expresii corespund unei tematici „uzuale", cu teme care se repetă și se lărgesc în fiecare clasă. Astfel, dacă în clasa a V-a tema *Școala* este reprezentată prin subtemele : *Clasa, Mobilierul clasei, Obiectele elevului, Desfășurarea lecției, Activități pionierești și sportive*, în clasa a VI-a apar subtemele *Începutul anului școlar, Recreația elevilor*, iar în clasa a VII-a *Orarul, Activitatea în cercuri, O excursie școlară*. Temele mari pentru clasele V—VIII sînt : *Școala, Casa, Familia, Patria noastră, Zilele festive, Țara a cărei limbă se studiază, Timpul, Orașul și satul, Fragmente din literatura originală*.

Bogat reprezentată este tema *Patria noastră*. Dacă în clasa a V-a ea începe cu *Orașul, Satul, București — capitala patriei noastre*, în schimb în clasele următoare sînt reflectate aspecte tot mai variate ale vieții poporului nostru. Astfel, sînt prezentate lecții despre *întreprinderi, edificii, parcuri, aspecte din viața nouă a satului nostru, O vacanță pe litoral* (clasa a VI-a), *Orașe noi pe harta patriei noastre, La o întreprindere industrială, O vacanță într-o tabără de munte* (clasa a VII-a), *Figuri reprezentative ale culturii, artei și științei românești, Momente din lupta poporului român pentru libertate și independență națională, Construcții ale socialismului* (clasa a VIII-a).

Pentru cunoașterea vieții, culturii, civilizației poporului a cărui limbă se studiază, programele prevăd o lărgire a acestei teme pe măsură ce materialul de limbă oferă posibilitatea abordării subtemelor respective. Începînd în clasa a V-a cu o prezentare generală a țării, în clasa a VI-a se continuă cu descrierea capitalelor respective, iar în clasa a VII-a programa cuprinde *Cucerirea Cosmosului* (pentru limba rusă) ; *Un moment din istoria poporului britanic* (pentru limba engleză) ; *Căderea Bastiliei și Elemente de geografie a Franței* (pentru limba franceză) ; *Aspecte geografice, culturale și economice din R.D.G. și R.F.G.* (pentru limba germană). In clasa a VIII-a, tema se lărgește și mai mult: *O excursie prin orașele din Siberia, Povestiri și poezii din literatura sovietică contemporană* (pentru limba rusă) ; *Marea Mînecii, Orașe engleze, Aspecte din cultura britanică, Povestiri și poezii din opera unor scriitori de limbă engleză* (la limba engleză); *O plimbare prin Paris, La Provence, La Normandie, Jeanne d Arc, Comuna din Paris, Povestiri din literatura franceză* (pentru limba franceză) ; *O excursie în R.D.G., Dresda — Galeriile de artă, Povestiri și poezii din literatura germană* (pentru limba germană).

În clasele IX—X, nota dominantă în predarea limbilor străine o constituie dezvoltarea deprinderilor de folosire practică a limbii ca mijloc de comunicare, realizată prin reluarea materialului de limbă din clasele V—VIII și lărgirea lui cu cca. 200 de unități lexicale ; la acestea se adaugă o serie de elemente gramaticale și de punctuație care să permită exprimarea corectă în scris.

Tematica se lărgește și ea cuprinzînd noi subteme. Astfel, pentru o mai bună cunoaștere a țării și a vieții poporului a cărui limbă o studiază, elevii vor parcurge în clasa a IX-a texte ale subtemelor : *Elemente de geografie a U.R.S.S., Aspecte din știința, cultura și arta sovietică* (la limba rusă) ; *Caracteristici ale peisajului din Marea Britanie, Aspecte de cultură și civilizație britanică* (la limba engleză) ; *Castelele de pe Loire, Bretagne, Auvergne, Rezistența franceză, Aspecte din știința, cultura și arta franceză* (la limba franceză) ; *Aspecte din știința, cultura și arta țărilor în care se vorbește limba germană* (la limba germană). În clasa a X-a, aceeași temă se concretizează în subtemele : *Moscova — capitala U.R.S.S., Povestiri și poezii din creația celor mai reprezentativi*

scriitori și poeți sovietici contemporani (la limba rusă); *Date geografice privind Anglia, Scoția, America, Aspecte din istoria Angliei și Americii, Povestiri și poezii din creația celor mai reprezentativi scriitori și poeți de limbă engleză* (la limba engleză); *Alsacia, La Lorraine, La Marseillaise, Povestiri și poezii din creația celor mai reprezentativi scriitori și poeți francezi* (la limba franceză); *Aspecte din știința, cultura și arta contemporană a țărilor în care se vorbește limba germană, Povestiri și poezii din creația celor mai reprezentativi scriitori și poeți de limbă germană* (la limba germană).

3. Principiul fundamental în procesul de predare a limbilor străine este acela al *priorității acordate exprimării orale*. Teza conform căreia limba este în primul rînd un instrument de comunicare orală a condus în mod firesc la afirmarea priorității însușirii limbii vorbite și la renunțarea la metodele bazate exclusiv pe studiul textelor. Dacă în clasa a V-a adoptarea acestui principiu se concretizează în primul rînd prin organizarea unei etape audio-lingvale prelungite (18—26 ore), în clasele VI—X aceasta înseamnă:

a) introducerea noului material de limbă mai întîi pe cale orală și numai după aceea în scris;

b) exersarea orală a modelelor structurale specifice limbii vorbite.

Prima cerință este relativ ușor de satisfăcut și constituie, ca procedeu metodic, un bun cîștigat al cadrelor noastre didactice. În ceea ce privește cea de-a doua cerință, se impun următoarele precizări:

Pentru formarea deprinderilor de exprimare corectă (din punct de vedere gramatical) nu se va porni de la reguli, de la cunoștințe teoretice, ci de la însușirea unor modele structurale. Și în repetarea elementelor de gramatică predate în clasele V—VIII se pleacă de la exemple și nu de la reguli.

Modelul structural, structura, reprezintă felul de organizare a cuvintelor într-un enunț, adică un schelet, o construcție specifică pentru a exprima un anumit raport. În această situație, eforturile se concentrează asupra înțelegerii sensului global al structurii, asupra repetării ei în numeroase exemple pînă la folosirea ei spontană în exprimare.

Pentru a permite înțelegerea sensului structurii, profesorul va folosi mijloace intuitive ca: desene, tablouri, diapozitive, gestul, mimica etc. Exersarea structurilor se poate realiza cu intensitate maximă prin folosirea înregistrărilor pe banda magnetică. După specificul activității depuse de elevi, aceste exerciții pot fi: a) de audiere; b) de repetare; c) de substituire; d) de transformare.

Pentru exercițiile de tip *b, c, d*, banda va avea „alburi sonore". Exercițiile de tip *c* și *d* pot fi organizate în 2 sau în 4 timpi (în afara enunțului). Exercițiile în 2 timpi cuprind, după enunț, modele de lucru, apoi stimulii cu pauze (alburi sonore), pentru a permite intervenția elevului. Grafic, aceasta s-ar reda după cum urmează:

Ex. Enunțul cu model	Stimul I	Pauză	Stimul 2	Pauză

La exercițiile în patru timpi, în prima pauză elevul va reacționa la stimulul dat, iar în cea de-a doua va repeta răspunsul corect pe care i-l oferă banda. Grafic, aceasta s-ar putea reda astfel:

Stimul 1	Pauză	Răspunsul corect	Pauză	Stimul 2	Pauză	Răspunsul corect	Pauză

În general, un exercițiu structural poate cuprinde 8—12 elemente, cu o durată totală de 2—3 minute. Enunțul se dă în limba română.

Exersarea modelelor structurale nu este însă un scop în sine. Ea trebuie să ducă la formarea priceperilor și deprinderilor de folosire spontană a acestor elemente de construcție în comunicarea prin limbă. În acest sens, o importanță deosebită o au exercițiile dialogate în care elevul este obligat să folosească materialul de limbă (lexicul și modelele structurale) în situații concrete referitoare la textele studiate sau la realitatea înconjurătoare.

Însușirea lexicului nou se va realiza plecînd de la imaginea auditivă (sonoră) a cuvîntului și — în măsura posibilului — de la asocierea acestei forme cu obiectul sau acțiunea denumită de cuvîntul respectiv. În rezolvarea acestui moment, profesorul va folosi diverse mijloace intuitive, avînd în vedere prezentarea cuvintelor în modele structurale anterior însușite. După exersarea orală a cuvintelor și citirea lor în contexte, se vor organiza exerciții scrise în scopul fixării ortografiei unor cuvinte care prezintă dificultăți de această natură.

4. În raport cu noile orientări metodice reflectate în noile programe, profilul noilor manuale va trebui ameliorat după cum urmează:

Manualele vor trebui să respecte cu strictețe indicațiile programei privind volumul materialului de limbă și să ofere posibilitatea realizării noilor orientări metodice. Dat fiind faptul că didactica modernă a limbilor străine subliniază randamentul pedagogic al dialogului, marea majoritate a textelor — mai ales în primii ani de studiu — va fi alcătuită din dialoguri scurte, ușor de memorat.

Materialul aplicativ prezentat de manuale va fi mult mai variat și mai larg, acest compartiment al manualului constituind veriga cea mai importantă a procesului predării. Întrucît în concepția modernă actul exprimării este fundamentat pe deprinderi, exercițiile conținute în manual vor trebui să permită profesorului formarea la elevi a automatismelor de vorbire, în limitele materialului de limbă indicat de programa fiecărui an de studiu în parte. Explicația gramaticală va figura în manual — ca și în predare — după o serie de exerciții orale care să-i ofere elevului suficiente elemente în vederea generalizării fenomenului respectiv. Desigur, în funcție de caracterul fenomenului prezentat și de specificul limbii, materialul aplicativ și explicativ din manual va putea căpăta o organizare diferită de la o lecție la alta.

Întrucît noile programe vor include și posibilitățile combinatorii ale structurilor (ca și pentru o mai bună fixare a faptelor de limbă), manualele vor da o atenție deosebită lecțiilor de recapitulare curentă al căror număr va crește, ajungînd la clasele V—X la 1/10 din numărul total al lecțiilor.

Traducerea în viață a noilor orientări metodice atrage după sine necesitatea elaborării unor *îndrumătoare metodice* pentru fiecare limbă în parte. Aceste îndrumătoare vor cuprinde următoarele compartimente:

a) obiectivele concrete pe care și le propune predarea în clasa respectivă;

b) prezentarea noilor orientări metodice reflectate în programe și manuale;

c) inventarul materialului de limbă prevăzut pentru însușire în clasa respectivă;

d) îndrumări metodice detaliate pentru desfășurarea fiecărei lecții, indicații privind folosirea materialului didactic și a materialului aplicativ; pentru clasa a V-a îndrumătorul va cuprinde și elaborarea lecțiilor introductive orale, dialogul care încorporează noile fapte de limbă și exercițiile structurale orale care vor asigura fixarea noului material de limbă;

e) recomandări metodice privind desfășurarea lecțiilor recapitulative;

f) materiale auxiliare (exerciții suplimentare facultative, cîntece, poezii, anecdote etc.);

g) alte recomandări pentru profesor (relevarea nivelului de însușire a materiei de către elevi, organizarea lucrărilor de control, evidența și prevenirea greșelilor tipice etc.).

Avînd în vedere orientarea practică — în special spre formarea deprinderilor de exprimare orală — un aport deosebit în acest proces îl vor putea aduce *planșele tematice, diapozitivele și înregistrările pe disc și bandă magnetică.* Elaborate pentru fiecare clasă în parte, în concordanță cu programele și manualele școlare, aceste materiale îi pot oferi profesorului posibilitatea de a traduce în viață — mult mai ușor și mai corect — orientarea metodică nouă.

Structurată în modul descris mai sus, prin efortul tuturor specialiștilor domeniului, predarea limbilor străine va face un pas înainte, răspunzînd în acest fel Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România, devenind un element prețios în formarea edificiului intelectual pe care se va clădi cultura generală a omului societății socialiste.

Alegerea temei de cercetat și precizarea obiectivului cercetării

Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de științe pedagogice

După articolul precedent [1], care a deschis seria *Ghidul cercetătorului* printr-o caracterizare generală a cercetării pedagogice, cel de față anunță un subiect bine determinat și parcă și îndestul de binecunoscut. Într-adevăr, este oare necesar și folositor să rezervăm alegerii temei și precizării obiectivului cercetării un anumit timp, considerînd această operație o etapă cu rosturi bine definite în desfășurarea unei cercetări? Este oare nevoie să mai căutăm probleme de studiat, cînd modernizarea conținutului și a metodelor învățămîntului, apariția și propagarea mijloacelor audio-vizuale, evoluția psihologică a tineretului contemporan, dinamica și exigențele societății noastre ne asaltează cu zeci și zeci de întrebări și solicitări?

Împotriva aparențelor, faptele dau întrebărilor de mai sus un răspuns afirmativ. Mai întîi, trebuie să observăm că o întrebare sau o dificultate întîlnite în practica școlară nu devin în mod automat, fără nici o prelucrare și fără informare temeinică, teme de cercetare, întrucît această denumire se dă numai acelor probleme *nesoluționate* sau *nesatisfăcător soluționate*, care au fost clar delimitate și față de care se adoptă o anumită atitudine. S-ar putea ca, ceea ce reprezintă dificultate sau întrebare fără răspuns pentru cineva, să nu reprezinte același lucru și pentru alții și, în acest caz, nu poate fi vorba de *cercetare*, ci de *îndepărtarea unor lacune* din propria informație sau formație.

Rezultă, așadar, că definirea unei teme de cercetare presupune lectură și meditație, confruntarea propriilor opinii cu ale altora, observare și autoobservare profundă a activității didactice. Cum puține probleme sînt, prin esența lor, cu adevărat noi, dificultatea *stabilirii stadiului* în care se află o temă abordată este reală. Se întîmplă uneori ca și cercetătorii specializați să parcurgă prea repede această etapă inițială și, din lipsa unei informații complete (din cadrul căreia cea istorico-pedagogică nu poate lipsi), să dea lupta cu probleme deja soluționate sau parțial soluționate încă de acum 10 sau 100 de ani. „Handicapul cel mai serios, scrie Beveridge, apare atunci cînd se studiază o problemă fără să se cunoască ceea ce se știe în legătură cu ea" [2].

---

[1] Vezi: Ștefan Bîrsănescu, *Specificul cercetării științifice în pedagogie*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968.

[2] W. I. Beveridge, *Arta cercetării științifice*, (Trad.), Ed. științifică, București, 1968, p. 16.

În al doilea rînd, *stabilirea obiectivului cercetării* și, prin aceasta, a esenței ei și a contribuției pe care își propune să o aducă autorul se înfățișează ca un moment plin de consecințe pentru etapele următoare. Întocmai cum înainte de a pune temeliile unui viitor edificiu știm ce va fi el, tot așa, înainte de a porni o cercetare experimentală, o investigație statistică sau de teren, trebuie să stabilim cu toată claritatea de ce se întreprinde ea, ce își propune și unde ar putea duce. Se întrevede, credem, că etapa introductivă are *caracter anticipativ*, constituind ea însăși o mică cercetare care, definind problema și prefigurînd rezultatul, conduce de regulă la precizarea metodologiei și la schițarea planului viitorului studiu. Așa încît, cine alege și anunță o temă, anunță un rezultat al unor căutări, dar și o intenție, o concluzie preliminară, dar și un plan de lucru în vederea obținerii unei soluții ameliorative bine verificate. Totodată, cine se îndreaptă, pe bază de lectură și experiență pedagogică, spre o temă sau alta, se anunță ca o personalitate stăpînită de interese și preocupări științifice bine definite.

Dacă alegerea temei constituie nu numai primul pas în efectuarea unei cercetări, ci și fructul unor observații și frămîntări și dacă, prin însăși formularea ei, tema anunță nu numai un fapt educațional, ci și o atitudine față de el, înseamnă că această etapă, atît de semnificativă pentru utilitatea cercetării și pentru etapele care o vor urma, presupune îndeplinirea unor condiții.

1. Alegerea unei teme este bine înfăptuită, atunci cînd se iau în considerare și se corelează *problematica domeniului în care se întreprinde cercetarea* (în cazul nostru pedagogia sau o anumită ramură a ei)[3] cu *propria cultură teoretic-aplicativă*. Este necesară analiza domeniului sau a ramurii (teoria conținutului învățămîntului, teoria educației, mijloacele audio-vizuale etc.), pentru a descoperi lacunele, tendințele și problemele deschise. Numai astfel cel dornic de a întreprinde un studiu va putea alege o problemă reală și nu o „falsă problemă"; numai astfel, el va afla locul temei sale în ansamblul problematicii domeniului, complexitatea lucrurilor și, o dată cu aceasta, și stadiul în care se află cercetarea.

Dacă alegerea unei teme presupune, deopotrivă, informare și deliberare, rezultă că ea angajează ca factor cu funcție decisivă și cultura pedagogică teoretico-aplicativă a cercetătorului. Chiar atunci cînd temele sînt propuse de către specialiști celor cu mai puțină experiență (cercetători sau profesori), alegerea rămîne sau trebuie să rămînă în seama acestora. Cel care, deliberînd, se oprește la o temă sau alta, are obligația să procedeze cu deplină obiectivitate, fără să se uite însă pe sine ca personalitate stăpînă pe o anumită experiență pedagogică și cu interese culturale bine definite. Fără o *aderiune profundă* la specificul domeniului și la natura temei nu se poate vorbi de cercetare și nu se pot sconta rezultate valoroase. Interesul, cu toate componentele sale intelectuale și afective, este acela care pune în lucru energia spirituală a autorului, dîndu-i acea stare de „neliniște și căutare" proprie investigației științifice creatoare. Subliniem acest adevăr, fiindcă „există cercetători care se înrolează la o lucrare sau alta, fără să fi pătruns bine natura și semnificația ei, fără să trăiască sentimentul că realizează un lucru cu adevărat mare, adoptînd de la început o atitudine funcționărească, incompatibilă cu creația științifică"[4].

De aceea, conchizînd, putem spune că *a alege o temă nu înseamnă să o primești și să o accepți, ci să o cauți condus de anumite interese, să o definești ca o întrebare și să o transformi într-o „plăcută obsesie", într-o temă a ta.*

---

[3] *A șasea sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968.

[4] George Văideanu, *Cercetarea pedagogică și dezvoltarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1968.

2. De obicei, titlurile articolelor și studiilor sînt scurte, dar specialistul intuiește sub fiecare dintre ele, ca necesar, un anumit conținut, de o anumită mărime. De exemplu, titlul *Educația intelectuală* anunță o monografie, trimițînd gîndul la o multitudine de subteme, toate deosebit de complicate și de importante. Nu concepem, de aceea, că sub acest titlu, fără nici o determinare limitativă, s-ar putea scrie un simplu articol, sau că tema *Educația intelectuală* ar putea face obiectul unei investigații efectuate de o singură persoană, timp de unul sau doi ani, în una sau două clase. Tema *Metodele educației intelectuale* reprezintă doar o subtemă față de prima, dar și ea ne pune în fața unei vaste problematici, obligîndu-ne să stabilim funcția și ponderea fiecărei metode, să cercetăm metodele moderne în raport cu cele tradiționale, să studiem valoarea educativă specifică a fiecărei discipline etc. În schimb, tema *Expunerea ca metodă a educației intelectuale* (cu aplicații la literatură sau istorie) este de o amploare mai mică, fiind probabil potrivită pentru o cercetare curentă, întreprinsă de un profesor pe baza experienței sale didactice.

Rezultă din discuția de mai sus că o temă, o dată aleasă, trebuie *precizată sub raportul ariei și al profunzimii*. Precizarea ne obligă să determinăm *problema centrală*, în funcție de care se vor organiza logic cele subalterne și să stabilim pînă unde merge investigația noastră în adîncime. Restrîngerile și delimitările sînt cu atît mai necesare astăzi, cînd puține sînt domeniile și temele care, oricît de simple ar părea, să nu ne pună la un moment dat, atunci cînd sînt abordate cu temeinicie, în fața unei extraordinare complexități.

Deseori, precizarea temei conduce și la precizarea *noțiunilor de bază*, a categoriilor principale la care se va face apel în mod frecvent și care au o anumită funcție în schițarea planului și în organizarea activității de cercetare. Așa, de exemplu, un autor[5] care abordează tema *Planurile și idealurile de viață ale tineretului școlar* se simte obligat să precizeze încă în introducerea studiului deosebirea dintre „planul de viață" (un larg program de viitor) și „alegerea profesiunii" (o hotărîre concretă, luată sub influența unei multitudini de factori, hotărîre care se răsfrînge asupra planului de viață, fără a fi însă același lucru cu el).

În mod logic, precizarea temei alese conduce la stabilirea *titlului viitorului studiu*[6], titlu care trebuie să fie clar, precis și concis, sugerînd, prin enunțul său, un anumit conținut. * De cele mai multe ori sînt contraindicate titlurile de felul celor prea adesea folosite în trecut („Unele probleme ale..." sau „Cîteva aspecte ale...") care, vrînd să anunțe o delimitare, nu spuneau mai nimic, lăsînd autorului libertatea de a scrie despre ce dorește și atît cît dorește.

3. Definirea obiectivului cercetării nu poate fi sau nu trebuie considerată și înfăptuită ca operație următoare primelor două, ea fiind implicată logic și organic în actul de lungă durată al alegerii și precizării temei. A stabili obiectivul unei cercetări nu înseamnă a adopta o anumită concluzie, intuită sau dorită, înaintea investigației, singura în măsură să o confirme și să o impună; de asemenea, nu înseamnă nici a determina exact în ce va consta contribuția studiului aflat încă la început. Astfel de proce-

[5] L. M. Arhanghelski, *Planurile și idealurile de viață ale tineretului școlar*, „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 6/1967.

[6] Iată cîteva titluri extrase din publicații pedagogice franceze: *Commençons par le commencement, Exprimer ou s'exprimer, Pour en faire des responsables et non pas des anxieux, Pour une architecture scolaire favorisante.*

dări dogmatice, care obligă faptele să se conformeze unei concluzii prestabilite, alterează caracterul ştiinţific al cercetării şi paralizează creativitatea autorului.

Totdeauna, însă, această anticipare, această anunţare a unei intenţii ştiinţifice *stabileşte scopul şi esenţa cercetării*, fiind de aceea semnificativă şi plină de consecinţe pentru ceea ce va urma. Ca proiect, stabilirea obiectivului cercetării poate merge oricît de departe, pentru a înlesni precizarea ipotezei de lucru, găsirea unei metodologii adecvate şi, mai ales, determinarea unei atitudini adecvate faţă de temă. Prin această situare pe o poziţie creatoare şi fecundă cercetătorul face dovada competenţei şi a calităţilor sale, convingîndu-se pe sine şi pe alţii asupra utilităţii investigaţiei.

Esenţială în precizarea obiectivului cercetării este, aşadar, tocmai adoptarea unei *atitudini creatoare faţă de temă*, atitudine caracterizată prin părăsirea oricăror prejudecăţi, prin cutezanţă şi receptivitate faţă de noutăţi. Cine se lansează într-o cercetare nu poate ignora faptul că educaţia şi pedagogia contemporană sînt angajate pretutindeni în lume în prefaceri profunde şi accelerate, prefaceri care, prin orientarea şi valoarea lor, au numeroase răsfrîngeri în viaţa spirituală şi materială a naţiunilor. De aici, datoria de a *proceda prospectiv şi ameliorativ în determinarea obiectivului cercetării*, a scopului şi a esenţei sale. „A educa, scrie Mialaret, înseamnă a munci pentru viitor, iar atitudinea prospectivă convine de minune pedagogiei" [7]. O investigaţie sau un studiu cu caracter descriptiv şi static nu satisfac astăzi nici exigenţele teoriei educaţiei şi nici pe acelea ale practicii educative. Adevăratul autor vine cu teze şi soluţii noi, cutezătoare şi bine verificate; procedînd astfel, el nu militează doar pentru prelungirea prezentului, ci pregăteşte ziua de mîine a şcolii, nu se limitează la a perpetua ceea ce ştim şi avem, ci se angajează în lupta extrem de complicată şi de importantă de perfecţionare a educaţiei.

Cine porneşte o cercetare şi dă o orientare prospectivă muncii sale, dobîndeşte dreptul şi posibilitatea de a reacţiona faţă de erorile şi exagerările depistate şi de a propune soluţii ameliorative. Aşa procedează, de pildă, A. Kriekemans cînd, tratînd tema mai sus-amintită a educaţiei intelectuale, propune profesorilor să se ocupe cu stăruinţă de prejudecăţile (autorul le denumeşte „superstiţii") specifice secolului şi deceniilor noastre. „Trebuie să combatem superstiţia tehnică, care nu vede în realitatea înconjurătoare altceva decît un ansamblu de obiecte de dorit şi de stăpînit, superstiţia scientistă, superstiţia utilitaristă şi toate formele actuale de superstiţie. Educaţia intelectuală care ar forma fiinţe utilitariste, blazate, sceptice, nihiliste, cinice sau disperate n-ar fi demnă de acest nume. O opinie eronată foarte răspîndită în zilele noastre constă în credinţa că în afara ştiinţelor naturii nu există ştiinţe în sensul adevărat al cuvîntului. Această superstiţie naturalistă ignorează existenţa ştiinţelor morale. Or, tocmai acestea ne ajută să înţelegem cu profunzime omul, cultura şi istoria" [8].

*

Dacă admitem că orice strădanie bine orientată este încununată de succes şi că alegerea temei şi precizarea obiectivului cercetării îndeplinesc în principal tocmai funcţia de orientare a întregii activităţi care va urma, atunci vom admite că această etapă, deseori neglijată sau redusă la stabilirea unui titlu, merită tratată cu atenţia cuvenită oricărui început semnificativ.

---

[7] Gaston Mialaret, *Introduction à la pédagogie*, Paris, 1967, p. 40.
[8] A. Kriekemans, *Pédagogie générale*, Louvain-Paris, 1967, p. 171.

Informație și formație în învățare*

Lector univ. NICOLAE RADU

De multă vreme s-a făcut constatarea că ceea ce se transmite de la o generație la alta nu sînt numai cunoștințe, noțiuni, tehnici, metode, procedee etc. cu un cuvînt informații de tot felul, care se pot vedea, auzi, pipăi etc., ci și o serie de capacități umane, insesizabile la prima vedere, dar nu mai puțin reale: procedee de gîndire, modalități memoriale, tipuri de imaginație etc. În procesul preluării experienței generațiilor anterioare, noile generații se desăvîrșesc și sub raportul funcțiilor și capacităților psihice solicitate de această experiență [1].

Cu toate acestea, înțelegerea exactă a raportului dintre cantitatea și valoarea informațiilor acumulate și natura și valoarea capacităților umane rezultate nu a putut fi clarificată pe deplin sub raport psihologic. Două mari dificultăți s-au întîmpinat în această direcție. Prima, în timp ce conținutul informațional al unei științe, meserii, funcții sociale etc., poate fi riguros delimitat și descris, capacitățile psihice ce urmează să rezulte din însușirea lor de către un anumit individ nu pot fi măsurate tot așa de ușor. În această privință sîntem încă departe de a cunoaște în mod riguros propria noastră psihologie, ceea ce și explică protestul acelor științe tehnice ce au posibilitatea de a modela funcții psihice complexe, dar cu condiția cunoașterii lor exacte. Este obiecția față de psihologie a lui L. B. Itelson [2] sau, într-un plan mai complex,

---

* Începînd din anul școlar 1964/1965, un colectiv de cadre didactive de la Institutul pedagogic de 3 ani din București format din N. Radu, T. David, I. Ioniță, E. Iosif, I. Lupu, A. Predescu, aplică programări structurale de tip formațional în învățarea gramaticii la clasele I—IV ale școlii generale. Cercetările s-au efectuat pînă în prezent cu 19 clase experimentale.

Începînd cu acest număr al „Revistei de pedagogie", publicăm studii privind concepția teoretică și rezultatele la care s-a ajuns și le supunem discuției.

[1] În afară de literatura beletristică, biografică și cea istorică, care constituie o o sursă bogată de sugestii și însemnări, în acest sens, observarea faptului amintit este prezentă în lucrări din domeniul filozofiei, psihologiei, antropologiei și al altor științe, fiecare domeniu în parte contribuind la înțelegerea lui. O expunenere largă a problemei de pe pozițiile filozofiei și psihologiei materialiste se află în studiul semnat de A. N. Leontiev, *Despre abordarea istorică a psihicului uman* (în volum: *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, București 1963, p. 5). „Așadar, dezvoltarea spirituală, psihică a indivizilor este produsul unui proces cu totul specific, de însușire, de asimilare..." (p. 19). De pe pozițiile antropologiei culturale și psihologice problema a fost surprinsă în diferite măsuri de o serie de autori ca Franz Boas, Clark Wissler, Alexander Goldenweiser, Ralph Linton etc. Alexander Goldenweiser, de exemplu susține că, copilul își însușește cultura de unde o găsește și în funcție de ceea ce i se oferă. Iar ceea ce i se oferă vine din trecut, din acumularea de instrumente, atitudini, idei, cunoștințe, erori, prejudecăți (*Antropology*, New York, 1937). În ce ne privește, utilizăm noțiunea de capacitate în sensul în care este definită de A. N. Leontiev în lucrarea amintită mai sus.

[2] „Inginerii au venit la psiholog. Ei se ocupau de automatizarea complexă a unei întreprinderi miniere și s-au lovit de probleme pe care nu le putea rezolva decît psihologia... Aceeași întîmplare atestă însă și slăbiciunea, insuficiența metodelor de cercetare științifică de care dispune astăzi psihologia activității, căci psihologul poate să dea doar o descriere calitativă a naturii proceselor psihice cercetate, exprimînd-o în noțiuni pur psihologice: senzații, percepții, reprezentări, noțiuni, emoții, acte voli-

a lui Amosov [3] și a altora [4]. A doua dificultate ține de specificul transmisiei în timp a capacităților umane. Așa cum ușor se poate constata, informațiile evoluează în istorie relativ lin, se completează și amplifică, se precizează și diversifică, cu fiecare epocă, „la lumina zilei", treptat, prin contribuția consecutivă a mai multor generații. În schimb, solicitarea psihică necesară pentru însușirea lor, ca și capacitățile umane ce rezultă, nu urmează aceeași traiectorie ci una mult mai complicată. Așa, de exemplu, efortul făcut de Pitagora pentru descoperirea celebrei sale teoreme nu este același cu efortul necesar unui om oarecare din vremea lui pentru a și-o însuși și cu atît mai puțin același cu efortul necesar unui om din vremea noastră, îndreptat în același scop. Pentru Pitagora a fost o problemă de mare creație, pentru ceilalți o problemă de învățare și oricum s-ar realiza această învățare ea nu reproduce nivelul psihologic al creatorului inițial.

Analiza se poate extinde asupra științei matematicii luată în întregime, sau a oricărui alt obiect. Fiecare informație nouă a apărut în principiu pe baze psihologice diferite de cele care au permis învățarea ei. Tot atît de valabilă fiind și perspectiva contrarie: aceleași informații învățate în condiții diferite au avut consecințe formative diferite, variind după epocă, indivizi (predispoziții înnăscute și capacități acumulate), progresul procedeelor didactice etc. În toate cazurile, preluarea, pe calea învățării a unor informații acumulate în tezaurul de cunoștințe al umanității s-a realizat într-o formă *riguroasă* din punct de vedere informațional, dar nu și *fidelă* din punctul de vedere al continuității capacităților umane. O dată cu Pitagora a pierit și nivelul psihologic care a dat naștere celebrei sale teorii. Ceea ce s-a transmis urmașilor a fost forma logică și conținutul său informațional. Învățarea și stăpînirea teoriei ca atare, de către generațiile următoare s-a putut face pe baze formative, mereu noi, iar consecințele formaționale au putut fi la rîndul lor, în principiu, foarte diferite.

Progresele minții omenești în cunoașterea lumii, fixate sub formă de informații materiale, de spirit obiectivat, cum le-a zis Hegel, își au „viața lor", separată de a acelora care le-au produs. Oamenii mor, generațiile se succed, continuitatea psihică se întrerupe într-o anumită măsură cu fiecare individ. Ceva se pierde definitiv și ceva se cîștigă sub raport formațional. Transmiterea capacităților umane nu se face de la psihic la psihic, într-o formă conștientă și organizată. Deși contactul psihologic dintre generații este hotărîtor pentru transmiterea culturii materiale și spirituale acumulate, aceasta se însușește de către fiecare individ, pe seama efortului personal de însușire, efort mediat de societate. Ceea ce are drept consecință perfecționarea psihologică a tinerei generații, pînă la nivelul necesar pentru a putea prelua anumite informații în condiții psi-

---

ționale etc. Din nefericire, însă, este puțin probabil, ca o cercetare de acest gen să poată satisface nevoile inginerului" (L. B. Itelson, *Cibernetica și problemele muncii*, „Voprosî filozofii" — traducere românească, nr. 8/1961, p. 34 și următoarele).

[3] N. M. Amosov, pleacă de la ideea că forma superioară de înțelegere a sistemului este reproducerea structurii și a funcțiilor lui. Acest lucru este posibil și în cazul psihicului uman. Dar atît psihologia (ca știință ce se ocupă cu comportamentul oamenilor sănătoși) cît și psihiatria (ce se ocupă cu studiul oamenilor bolnavi), se află într-un asemenea stadiu de dezvoltare încît nu pot oferi încă material pentru modelare. Este interesant de remarcat și faptul că pentru Amosov rezolvarea problemei nu e posibilă decît printr-o abordare nouă a problemei, prin modelarea comportamentului uman „Modelirovanie mîșlenia i psihiki", Kiev, 1965).

[4] *Într-un fel sau altul, ideea construirii de modele a unor activități psihice* o găsim exprimată în multe lucrări (vezi, de exemplu Edmond Nicolau și Constantin Bălăceanu, *Elemente de neurocibernetică*, Editura științifică București 1967.; Z. Rovenski, A. Uemov, E. Uemova, *Mașina și gîndirea*, Editura politică, București, 1962; Ed. A. Feigenbaum and Julian Feldman (Edited By), *Computers and thought*, McGraw-Hill Book Co. 1963; Gh. Zapan, *Mathematic modeling of human activities*, „Revue roumaine des science sociales", serie de psychologie, T. 10, nr. 1/1966. — De asemenea, *Modelarea matematică a activităților umane*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1966 etc.

hologice și sociale determinate. Relația dintre informație și formația apare astfel ca determinată istoric. Informația este factorul prim, formație este un rezultat al preluării informației, ea se subordonează gnoseologic și ontologic acesteia din urmă.

Relația de la determinant la determinat dintre informație și formație este evidentă și la nivelul experienței obișnuite. Însușirea unei meserii are ca urmare dezvoltarea gîndirii și a altor procese psihice, cerute de aceasta, îndeplinirea unei funcții sociale duce, în timp, la un comportament psihic adecvat, specializarea într-un domeniu are și ea rezultate formative specifice etc. Meșterul, ca și maestrul din toate timpurile, își învață ucenicii și învățînd aceștia se și formează : ca meșteri sau maeștri. Așadar, informaționalul precede și determină formaționalul, informaționalul este întotdeauna cunoscut și utilizat cu rigurozitate, în timp ce formaționalul este pur și simplu un rezultat, greu de descris și înțeles, un fapt dat, consecutiv, despre care avem o cunoaștere destul de vagă.

Din punct de vedere didactic, dependența formației de informație, mai exact subordonarea formației însușirii de informații, se prezintă ca o convingere teoretică și practică profundă, ca o veritabilă axiomă a învățării, de la care se pornește întotdeauna dar care ea însăși rămîne în afara oricărei discuții. Profesorul de ieri ca și cel de azi procedează ca meșteșugarul din toate timpurile. El predă informații și dacă elevul învață, în timp, „se formează" ca matematician, istoric, naturalist etc. Și de ce ar proceda altfel? Generații după generații, din rîndul cărora n-au lipsit nici cadrele necesare de specialiști de diferite nivele, s-au format și se mai formează și astăzi pe această bază, întărind cu prestigiul lor insurmontabil relația, de la cauză la efect, de la acțiune la consecință, dintre învățare, dintre însușirea de informații și formarea de capacități umane. Așa au stat lucrurile în învățarea tradițională, la fel stau lucrurile și în prezent, dar vor mai sta ele astfel în viitor? Va continua să fie înțeleasă dezvoltarea diferitelor capacități umane numai ca un fenomen derivat din însușirea de informații vehiculate în cadrul diferitelor discipline de învățămînt, sau se va produce un salt spre organizarea învățării pe baze noi, care să permită inversarea raportului dintre informație și formație și deci o predare directă de capacități umane, cărora să li se subordoneze diferitele informații specifice unui obiect sau altul de învățămînt?

Ipoteza unei învățări formaționale, adică a unei învățări în care informațiile să se subordoneze unor capacități umane elaborate special și deliberat, se dovedește, la o analiză atentă, foarte atractivă. Omul viitorului trebuie să dispună nu numai de un volum de informații de calitate superioară dar și de un anumit mod de a gîndi. Problema planificării și proiectării conștiente în procesul de învățare a unui anumit nivel intelectual devine tot mai mult o sarcină didactică a timpului nostru. Ea trece cu necesitate prin subordonarea informaționalului de către formațional prin completarea predării conștiente și directe de informații, cu o predare conștientă și directă de capacități, care să le domine și să le dea sens acestora, să le selecteze și organizeze.

În perspectiva didactică apare, așadar, necesitatea inversării opticii teoretice însăși din care sînt privite relațiile dintre informațional și formațional, în sensul modelării explicite a acelor capacități psihice care, conform orientării impuse de practică, sînt abia punctul terminus al acumulării de informații. Ceea ce se cere deci, este să începem cu dezvăluirea capacităților necesare și să continuăm cu predarea lor de timpuriu, implicînd ca o modalitate fundamentală obligatorie, organizarea, din această perspectivă, structural schimbată, a procesului învățării. Aceasta ar însemna în practică accelerarea formării capacităților umane dorite, ceea ce ar permite evitarea actualelor greutăți ce apar în procesul de învățămînt din pricina rămînerii în mod firesc în urmă a capacităților umane față de informațiile ce se predau. Nu este greu de presupus și faptul că subordonarea informaționalului de către formațional duce în mod

normal la o învățare mai economicoasă, cu datele strict necesare procesului formativ, la sporirea posibilităților de asimilare ale elevilor, pe seama unui efort nervos mai mic și mai judicios utilizat. Sub raport educativ, punerea pe primul plan a aspectelor formaționale permite o înțelegere mai exactă a relației dintre capacitățile intelectuale și cele morale, estetice etc., și în consecință o mai mare rigurozitate în conducerea fenomenului educativ.

Datele acumulate pe seama unei învățări formaționale ar permite în timp și o înțelegere mai bună a diferenței dintre transmisia de informații și transmisia de capacități psihice în istoria omenirii, iar în viitor proiectarea deliberată a unor capacități umane noi, necunoscute pînă acum, dar de care omul viitorului va avea neapărată nevoie : modalități noi de a gîndi și înțelege, de a simți și dori etc.

★

Înțelegerea formării capacităților umane ca pe o problemă tot așa de legitimă ca și predarea de informații, a fost pregătită, mai de mult, în cadrul diferitelor discipline, dar mai ales în cadrul psihologiei (cu toate că și în cazul ei latura informațională a subordonat pe cea formațională). Încă de la apariția ei, psihologia s-a preocupat de descrierea, analiza și cunoașterea vieții psihice a omului, acumulînd un material destul de bogat pentru a permite desprinderea din fiecare capitol, a unor informații utile pentru cunoașterea mai precisă și a capacităților umane. În cazul noțiunilor, de exemplu, problemă de bază a învățării, s-a stabilit că ele pot fi însușite în diferite feluri, adică la diferite nivele psihice și în diferite grade, în funcție de o serie de factori. Mai întîi de vîrstă, apoi de etapa în care se găsește însușirea, de modul în care se face însușirea, de posibilitățile celui ce se instruiește, de gradul de evoluție a noțiunilor, de premisele informaționale și formaționale de la care se pornește, de tipul de operări ce se efectuează etc.

Pe linia stabilirii unor etape riguroase ale interiorizării, psihologul sovietic P. I. Galperin a ajuns la un model care a prilejuit experimente îndrăznețe, printre altele, *încercări de a coborî, la vîrste mai mici, sub 7 ani, a unor structuri intelectuale*, descrise de școala lui J. Piaget, ca proprii copilului trecut de această vîrstă. Experimentele, așa cum rezultă din comunicările prezentate, pe această temă, la al 18-lea Congres Internațional de Psihologie (Moscova, 1966), au fost încununate de succes.

Problema învățării unor cadre operaționale în mod activ și intenționat a constituit obiectul unor cercetări efectuate și de psihologi din alte țări (Smedslund, Ervin, Braine, Beilin etc.). Rezultatele obținute de ei sînt similare cu cele obținute în Uniunea Sovietică. Dar cu toată valoarea principială a acestor cercetări și a altora de același fel, răsunetul practic al realizărilor psihologice a fost slab. Nici teoria pedagogică și nici școala nu le-a acordat o atenție deosebită. Motivele sînt multe, dar cel mai important ni se pare a fi valoarea lor mică pentru practică. Trecerea de la exterior la interior, de la concret la abstract, condițiile acestei treceri sînt cunoscute sub diferite forme și în pedagogie (principiile didactice și în primul rînd *principiul intuiției* sînt o dovadă suficientă în acest sens). Desigur, rigurozitatea cu care se face acest lucru este destul de mică, dar nici psihologia nu rezolvă problema rigurozității însușirii unui ansamblu de noțiuni prin simplul fapt al rigurozității unor experimente parțiale, căci una este stabilirea cu precizie a cantității de intuiție și a sistemului de operare cu obiectele și fenomenele concrete ce urmează a fi intuite în cazul însușirii unei singure noțiuni, sau a unui grup mic, și cu totul altceva în cazul însușirii unui număr foarte mare, apropiat sau identic cu cel ce se însușește obișnuit într-un an școlar, la un obiect sau la un grup de obiecte de învățămînt luat în ansamblu.

Caracterul limitat al experimentelor psihologice, uneori de „seră", chiar, le reduce în cele din urmă utilitatea la recomandări. În fața lor practicianul este nevoit să recurgă ca și mai înainte la intuiție, artă, talent pedagogic. În această privință trebuie spus că tradiția pedagogică prezintă chiar un avantaj, ea încurajează intuiția, talentul, ceea ce este mai în concordanță cu cerințele însușirii unui obiect de învățămînt, decît recomandările riguroase dar cu un cîmp limitat de aplicabilitate. Nici înțelegerea aspectelor formaționale ale însușirii noțiunilor nu este nouă pentru didactică. Sub diferite forme, chiar dacă mai puțin riguroase, aceleași constatări s-au făcut de multe ori și de către pedagogi. Ba în această privință se poate spune chiar mai mult. Unele observații practice, de mare finețe, pun în mod explicit, și în orice caz mai complet, problema diferitelor nivele la care se poate însuși o noțiune. Așa cum constată E. Rusu, un elev poate spune o regulă fără ezitări, doar pe baza imaginilor vizuale ale cuvintelor învățate, un altul pe baza unor gînduri tangente cu problema de conținut, un al treilea spunînd-o, se gîndește și la justificarea și la aplicarea ei, al patrulea vede și ceea ce nu este prins în regulă, la un anumit grad de automatizare și prescurtare. Apare astfel o adevărată scară de nivele la care se însușește un lucru: 1. *a ține minte pur și simplu pe dinafară*; 2. *a ține minte cu ajutorul unor considerații de simetrie sau al altor considerații generale de ordin nematematic*; 3. *a ține minte cu ajutorul unor justificări raționale — nu destul de riguroase și generale pentru a constitui o demonstrație propriu-zisă*; 4. *a ține minte cu ajutorul unor demonstrații care s-au copt îndeajuns pentru a putea fi evocate în cîteva secunde*; 5. *a ține minte cu ajutorul unor demonstrații care se refac cu efort* — scara este departe de a enumera toate nuanțele intermediare (care fel de a ține minte trebuie preferat)[5].

S-a creat astfel o situație contradictorie: pe de o parte o știință care studiază relativ riguros aspectele formaționale ale însușirii noțiunilor, dar rezultatele obținute sînt puțin eficace pentru practică—psihologia, iar pe de altă parte, o știință care nu studiază riguros aceste procese, dar concluziile ei sînt mai complete și mai apropiate de procesul viu al învățării — pedagogia. Prima nu este suficient de dezvoltată pentru a putea stăpîni complet procesul însușirii noțiunilor, cealaltă nu este suficient de precisă pentru a-și asuma definitiv o astfel de sarcină.

Ce trebuie să facă în această situație practicianul? Să aștepte pînă se va ajunge la soluții ample și „definitive" sau să încerce soluții parțiale, limitate, dar utile și justificate din punct de vedere practic? În ce ne privește ne postăm pe a doua poziție și vom încerca în cele ce urmează să schițăm modul în care vedem fundamentarea unei ipoteze a învățării formaționale.

1. Dacă, așa cum se constată în munca practică cu elevii, însușirea unei noțiuni, idei, cunoștințe etc., cu un cuvînt a unor informații, se poate realiza pe baze psihologice foarte diferite: imitare imediată, imitarea unor rezolvări anterioare, aplicarea unor analogii elementare, întîmplare etc. sau, dimpotrivă, pe baza înțelegerii logice a conținutului noțional, posibilă și ea la diferite nivele, atunci problema care se pune este de a nu ne mai mulțumi în procesul de predare cu faptul că elevul și-a însușit o noțiune, ci trebuie să trecem la construirea activă a acelui nivel intelectual, de la care el „trebuie să știe". În acest caz, ceea ce interesează este nu numai rezolvarea unei probleme, sarcini etc. date, ci și nivelul de la care pornește rezolvarea acestora. Căci

[5] E. Rusu, *Memoria în matematică*, „Revista de psihologie", nr. 2/1958, p. 35. O analiză riguroasă d.p.d.v. psihologic a aceleiași probleme, vezi pentru comparație, în studiul semnat de Tucicov A.: *Aspecte ale gîndirii școlarului mic în procesul învățării operațiilor aritmetice și în rezolvarea problemelor simple*, în volumul de „Comunicări" prezentate la Sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice din 19—22 ian. 1965, p. 405.

sînt posibile greşeli ce rezultă dintr-o intensă participare a gîndirii şi rezolvării corecte, realizate pe baze elementare sau întîmplătoare *.

2. Stabilirea unui nivel de însuşire, care să îndeplinească condiţia de a fi optim, se poate realiza pe căi diferite (analize logice şi psihologice, cercetări asupra formelor superioare de însuşire realizate de elevi în condiţiile învăţării clasice etc.). În ce ne priveşte considerăm că soluţia cea mai convenabilă este studierea nivelului formaţional, atins de specialiştii diferitelor domenii şi modelarea lui la nivele inferioare de instruire ca un prim moment al predării de capacităţi umane în mod deliberat. Ulterior, pe baza rezultatelor formaţionale obţinute, informaţiile s-ar putea însuşi mult mai uşor şi mai simplu.

De pe această poziţie psihologul poate imputa specialistului care întocmeşte programa sau manualul că el se ocupă numai de informaţii — care presupun, desigur, în final, formarea anumitor capacităţi umane — dar nu şi de înseşi aceste capacităţi. Specialistul, orientîndu-se tradiţional în alcătuirea programei, ignoră faptul că gîndirea sa a ajuns la un punct de evoluţia ce-i permite dominarea „de sus" a sistemului de noţiuni din domeniul respectiv şi că această experienţă ar putea fi transmisă ca si informaţiile: *direct, conştient, deliberat şi de timpuriu* — o dată cu primele noţiuni, evitîndu-se astfel parcurgerea anevoioasă a diferitelor nivele formaţionale. Tocmai aceste capacităţi psihice superioare nu sînt luate în seamă de specialist. De ele trebuie să ţină seama psihologul. Studierea atentă a acestora trebuie să aibă drept rezultat modelarea lor sub o formă acceptabilă din punct de vedere didactic.

Operaţia de stabilire a capacităţilor umane specifice unui anumit domeniu trebuie să preceadă orice învăţare formaţională, oricît de dificil ar fi acest lucru şi cu riscul, inevitabil la început, de a nu le surprinde pe toate şi de a nu le putea descrie într-o formă perfectă.

3. De pe poziţii formaţionale, informaţiile ce urmează să se însuşească ne apar ca un fel de elemente primare de construcţie, de cărămizi, din care putem realiza în principiu lucruri foarte diferite, în forme diferite, cu cele mai diverse destinaţii şi valori **. Din faptul existenţei informaţiilor nu rezultă nici natura şi nici calitatea construcţiei ce urmează să rezulte. Ele sînt numai un punct de pornire, chiar dacă foarte important. Pasul următor al construcţiei necesită precizarea modului în care diferitele procese psihice urmează să participe la această construcţie, de asemenea a formelor de solicitare şi de operare considerate utile scopului propus.

4. Din punct de vedere psihologic apare aşadar problema solicitării şi corelării diferitelor procese psihice (memoria, gîndirea, imaginaţia etc.), într-un mod specific, potrivit sarcinilor formative stabilite ***. Să luăm de exemplu memoria. În unele cazuri

---

* Existenţa în practică a unor astfel de situaţii este un argument care tinde să reducă valoarea ştiinţifică sau apreciativ-didactică a unor „sondaje", iar împrejurarea că acestora li se aplică un aparataj statistico-matematic, mai mult sau mai puţin complicat, nu schimbă cu nimic lucrurile. Am putea spune chiar că, dimpotrivă, trecute prin instrumentaţia matematică, datele primare, dacă nu sînt cu adevărat semnificative, suferă în mod inevitabil un proces de artificializare, absolutizare şi fetişizare, mărind astfel pericolul îndepărtării de fenomenul psihologic real.

** Aşa se explică faptul că oamenii pot avea relativ acelaşi volum de cunoştinţe într-un anumit domeniu sau în general, şi totuşi între ei să fie o mare distanţă în ceea ce priveşte capacităţile psihice de care dispun. Este şi acesta un argument care ne face să ne gîndim la necesitatea de a muta accentul de pe execuţie pe formaţie, de pe pragmatic pe „verigile intermediare", pe capacităţile umane.

*** Noi examinăm aici numai aspectul concret didactic al relaţiilor dintre diferitele procese psihice şi este important de precizat acest lucru, deoarece problema se pune şi în plan istoric. În trecutul omenirii rolul memoriei a fost mai mare decît azi. În vremea noastră gîndirea subordonează în general memoria, afectivitatea, acţiunea, realizînd un profil psihologic uman inedit.

învățarea trebuie începută chiar cu ea, în altele este necesar ca aceasta să fie „pusă în funcție" numai după ce totul a fost bine gîndit și înțeles. Trebuie stabilit apoi ce anume este necesar să fie în principal memorat și ce anume în principal gîndit. Astfel, sînt obiecte de învățămînt la care numărul informațiilor este relativ mic și nu ridică probleme speciale pentru a fi reținute, în schimb operarea cu ele, gîndirea lor, prezintă mari dificultăți (gramatica, matematica, logica etc.). Învățarea altora, în schimb este „deranjată" de gîndire (limbile străine, de exemplu). La rîndul ei gîndirea nu poate opera la fel de ușor cu informațiile, indiferent de modul în care au fost fixate. Memorarea de informații izolate reprezintă în sine o limitare a posibilităților de a fi valorificate prin gîndire. Memorarea rigidă prezintă și ea dezavantaje, în condițiile în care informațiile trebuie restructurate pe parcursul predării unui obiect de învățămînt etc. Dacă ne referim la procesul gîndirii ca atare, o serie de științe, mai ales filozofia și logica, ne arată că el poate prezenta atît nivele de abstractizare diferite, cît și tipuri sau forme de operare posibile la orice nivel în principiu. Astfel, putem avea o gîndire concretă și una abstractă, o gîndire în imagini sau una noțională, putem avea *forme ale gîndirii logice: noțiuni, judecăți și raționamente de diferite feluri*. Se înțelege faptul că o informație poate fi însușită pe diferite trepte de generalizare logică și pe baza unor forme de operare diferite și că acest lucru nu este indiferent pentru eficiența învățării. Se pune, deci, problema unui nivel considerat optim la care urmează să se însușească informațiile, precum și a unor forme de operare cu ele pentru ca această însușire să fie eficientă. O dată rezolvată această problemă se ajunge la un anumit regim de prelucrare a informațiilor. Primele informații vor fi prelucrate mai greu, ulterior, toate celelalte informații, care au același regim formativ, vor parcurge diferitele nivele formaționale mai ușor *.

5. În felul acesta diferitele forme ale gîndirii logice, ca și diferitele sisteme de operare logică și psihologică pot fi privite ca adevărate instrumente ale învățării formaționale. Ceea ce înseamnă că omul se prezintă în fața unei sarcini de învățare cu unele instrumente culturale gata elaborate. Prin intermediul lor prelucrează informațiile noi, înainte de a le însuși și trebuie stabilit dinainte în ce măsură ele pot să intervină în învățare. De asemenea, și acesta este un lucru foarte important, trebuie stabilit dacă într-un caz de învățare anumit sînt suficiente capacitățile formative generale de care dispune cel ce învață sau este nevoie și de elaborarea altora noi. Împrejurarea că fiecare obiect de învățămînt își are logica lui face și mai actuală problema învățării formaționale, deoarece această logică se poate învăța și mai departe, se poate învăța prin ea.

Sub raport istoric instrumentele culturale ale învățării evoluează și ele. Așa, de exemplu, formele gîndirii logice au suferit o evoluție îndelungată, care interesează direct învățarea formațională. Antichitatea greacă a mers pe deducție, la fel evul mediu catolic. Cu epoca modernă raționamentul inductiv capătă o pondere foarte mare. În vremea noastră un rol tot mai important îl joacă raționamentul prin analogie fiind unul din suporturile creației moderne atunci cînd se bazează pe o informație multidisciplinară.

Din punct de vedere didactic se pune și problema transferului de instrumente culturale ale învățării de la un domeniu la altul căci s-a făcut de mult constatarea că

---

* Fenomenul acesta este cunoscut în cibernetică sub forma sistemelor de referință existente sau create prin învățare. „O dată un astfel de sistem creat, orice obiect sau fenomen detectat de organele receptoare este analizat în raport cu acel sistem de referință, stabilindu-se apartenența sau neapartenența sa la una din clasele elaborate în acel sistem de referință..." (Vezi Edmond Nicolau și Constantin Bălăceanu, *Elemente de neurocibernetică*, Editura științifică, București, 1968, p. 275).

acestea nu sînt întotdeauna de aceeași valoare pe toate compartimentele de informații aparținînd aceluiași om.

6. Învățarea formațională are o serie de antecedente, chiar dacă realizarea ei nu s-a bazat pe o teorie a învățării precis formulată. Marii maeștri au ieșit de regulă din mîna altor mari maeștri, care le-au transmis nu numai informații și nu în primul rînd informații, care altfel puteau fi însușite și pe alte căi, ci și propria lor formație, capacități și stiluri de gîndire, viziuni științifice și atitudini umane noi. Școlile filozofice ale Greciei antice, marile școli artistice ale Renașterii sînt un exemplu în această privință. Formația filozofică și artistică s-a transmis pe viu, o dată cu informația, scutind astfel pe discipoli de eforturi formative empirice, cu forțe proprii, puțin fructuoase la începutul învățării. Dar epoca modernă merge tot mai puțin pe această soluție. Școala actuală este o școală de masă, ea separă într-o mare măsură pe profesor de elev, favorizînd în schimb relația profesor-clasă și elev-manual, ceea ce face ca legătura vie, spontană și fecundă de la „maistru" la „ucenic" să diminueze.

Practica muncii educative oferă și ea exemple de subordonare a informaționalului de către formațional și profilul ce rezultă din aceasta pentru problema învățării.

De exemplu, dobîndirea calităților psihice cerute de însușirea limbii materne are loc la o vîrstă timpurie, pe baza unui număr mic de cuvinte și tocmai de aceea copilul își însușește limba fără dificultate. De ce nu am proceda pe aceeași cale și în cazul unor obiecte de învățămînt ca matematica, gramatica etc.? În acest fel capacitățile psihice specifice unui anumit domeniu ar putea fi introduse și în manuale printr-o serie de operări speciale cu informațiile ce se dau și al căror scop ar urma să fie pur formativ. Operările acestea noi, „de antrenament psihic" ar trebui să aibă drept scop stabilirea unor relații noi, superioare, între noțiunile deja însușite, în spiritul evoluției gîndirii în domeniul de specialitate respectiv.

7. Preocupările pentru dezvoltarea unor capacități psihice sînt evidente în toate formele de învățare. În învățarea clasică ele sînt implicite procesului de predare a cunoștințelor, dependente și inseparabile de acestea, practic necontrolate dincolo de intuiția omului de la catedră, de priceperea și experiența sa. Un pas important pe linia separării informaționalului de formațional s-a realizat pentru prima dată în cadrul programările liniare și ramificate, dar această distincție nu a depășit orizontul pragmatic limitat, specific programărilor americane. Pasul următor trebuie făcut în direcția subordonării informaționalului de către formațional și transformarea acestui fapt într-un principiu călăuzitor al predării, „principiul formativ". Acest principiu simbolizează momentul trecerii de la o predare conștientă de informații și spontană de capacități, la o predare conștientă, planificată și organizată atît de informații cît și de capacități umane. Aplicarea în practică a acestui principiu înseamnă realizarea unei învățări formaționale.

★

Aceste ipoteze ale noastre sînt în acord cu modelarea psihologică și matematică a activităților umane, elaborată de prof. Gh. Zapan[6]. Modelarea psihologică se face pe baza analizei psihologice a unei anumite activități, și a principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale. Aceste principii trebuie să fie ierarhizate și aplicate, cu ponderi diferite, în cazul fiecărei activități, după specificul ei și raportate la particularitățile de vîrstă ale elevilor. Ponderile diferite se înregistrează în modelul matematic corespunzător, în scopul determinării gradului de organizare și progres a sistemului evolutiv reprezentat prin procesul de învățare respectiv.

---

[6] Gh. Zapan, *Op. cit.*, precum și *Cibernetica, știința organizării și conducerii cu aplicații în procesul de învățămînt și în producție*, „Revista de pedagogie" nr. 9 și 10/1967.

Însușirea deprinderilor de scriere la clasa I la școlarii de 6 ani

(cu privire specială asupra perioadei preabecedare)

Prof. ANA-MARIA ICHIM

Scrierea este un instrument de muncă intelectuală prin care ne însușim cultura, ne experimentăm și fixăm ideile, comunicăm cu semenii noștri. Pentru ca scrisul să corespundă acestor necesități, el trebuie să fie vizibil, estetic și rapid.

În vederea realizării acestor calități este necesar ca formarea deprinderilor de scriere să stea în atenția cadrelor didactice din școala generală, pînă ce fiecare elev își consolidează un scris propriu lizibil și în special în primele clase ale școlii generale.

Calitatea scrierii este determinată, în primul rînd, de măsurile educative luate în clasele I și II în care se realizează perioada preabecedară, abecedară și postabecedară, cînd se pun bazele însușirii scrierii. De multe ori însă în practica școlară se trece cu multă ușurință peste unele probleme de metodică și organizare simple, cunoscute, dar cărora nu li se dă totuși în mod consecvent importanța cuvenită deși prin ele se poate influența toată activitatea ulterioară a școlarului în ceea ce privește scrisul.

În materialul de față ne vom limita la cîteva dintre aceste probleme elementare ale începutului de școlarizare și mai ales pentru însușirea scrisului de către elevii de 6 ani.

Unul din factorii care condiționează în mare măsură lizibilitatea și viteza scrisului îl constituie natura instrumentului. Cercetările contemporane în problema scrierii demonstrează necesitatea înlăturării tocului cu penița care reclamă o scriere de presiune, solicitînd elevilor un efort de apăsare. Folosirea tocului cu cerneală grăbește astfel apariția oboselii și celelalte greutăți cunoscute în ceea ce privește păstrarea acurateții (evitarea petelor de cerneală și zgîrierii caietului etc.), și frînează un ritm mai accelerat în scriere. Întrucît stiloul înlătură aceste inconveniente, el nu constituie un lux, ci o necesitate, putîndu-se folosi cu succes încă din perioada preabecedară. Tot atît de importantă este și grija pentru modul cum se folosește instrumentul de scris. El trebuie apucat fără efort, la distanță de 2—3 cm de la vîrf, între degetul arătător mare și mediu. Penița va fi îndreptată către stînga, pentru a permite coordonarea oculo-manuală, iar vîrful liber al stiloului va fi îndreptat în direcția cotului, pentru a fi aproape paralel cu marginea anterioară a băncii. Degetul arătător se sprijină liber pe instrument, fără apăsare, fără îndoirea falangetei sale și fără a fi lipit în întregime de stilou.

Îndrumarea și controlul sistematic al modului în care este folosit instrumentul de scris lărgește cîmpul vizual al copilului, permițîndu-i să-și mențină poziția corectă a corpului (evită aplecarea capului pentru urmărirea scrisului) și, totodată, creează premisele ca mișcarea inscriptoare să se desfășoare lin, fără crispare și efort, înlăturîndu-se pericolul de formare a crampei scrisului.

Pentru a obține o mișcare cursivă ușoară și pentru a realiza o bună coordonare oculo-manuală în vederea mișcării inscriptoare corecte, este foarte importantă poziția atît a corpului și a segmentelor sale cît și a caietului. Potrivit informațiilor scoase din principalii autori contemporani, ale căror lucrări au apărut în ultimii ani ca: Ajuriaguerra, W. Gray, H. de Gobineau, Callawaert și Dottrens, putem afirma că toți sînt de acord ca școlarul să păstreze corpul drept, capul în prelungirea corpului, ușor aplecat înainte, fără curbura coloanei, coatele să se sprijine pe bancă la aceeași înălțime, antebrațul stîng să țină caietul în partea de jos, iar antebrațul drept să stea oblic

și perpendicular pe foaia caietului. În acest fel antebrațul drept se poate roti în jurul cotului fix așezat pe masă, ca în jurul unui pivot, ușurînd mișcarea cursivă. Această mișcare a fost adoptată de toți autorii, din două motive : permite ușor să obținem linia dreaptă a scrisului și ușurează mișcarea cursivă.

Dar această poziție nu este posibilă decît dacă caietul este înclinat spre stînga. Ajuriaguerra[1] arată că în mod genetic se poate observa o înclinare progresivă a caietului spre stînga, că ea variază cu vîrsta și că școlarul își alege prin tatonări înclinarea potrivită tipului său morfologic. Deci, oblicitatea caietului și a antebrațului este în funcție de vîrstă, de tipul morfologic și de posibilitățile motrice.

În procesul învățării scrierii distingem două momente principale : imitarea modelului prezent, corespunzător percepției și imitarea modelului din memorie, corespunzător reprezentărilor. Ținînd seama de aceste două momente este necesar să educăm la copii capacitatea de a-și însuși percepții clare și precise, precum și pe aceea de a-și forma reprezentări încă din perioada preabecedară, insistînd asupra acestui lucru și de-a lungul celorlalte etape. Formarea reprezentărilor necesare reproducerii semnelor grafice nu se poate întemeia numai pe imaginea vizuală a mișcării și a formei, ci sînt necesare și imaginile kinestezice ale brațului în mișcare.

Această imagine motrică este obținută de școlar prin educarea gestului grafic. De aceea, în predarea elementelor grafice sau a literelor, învățătorul are datoria să le execute la tablă de cîteva ori, ca școlarii să aibă o percepție clară a formei și a mișcării inscriptoare spre a le reproduce corect. După acest moment va urma reproducerea gestuală a mișcării cu brațul întreg, cu antebrațul și cu degetul în aer, apoi executarea aceleiași mișcări cu degetul pe bancă cu ochii închiși.

Reprezentările se vor întări dacă vor fi repetate și exercitate în condiții variate, adică mai întîi pe caietul neliniat, apoi pe cel cu liniatură. Aceste exerciții ajută pe elev să realizeze și o bună coordonare oculo-manuală. Se întîmplă adeseori ca școlarul să aibă o reprezentare corectă a noii litere și totuși să nu o poată reproduce. Acest lucru se datorește faptului că nu are suficient de clară reprezentarea vizuală a mișcării și nici reprezentarea kinestezică. Crisparea mîinii în reproducerea semnelor grafice se datorește în mare măsură imposibilității de a transpune forma în mișcare. Mișcarea trebuie văzută, apoi reprodusă gestual. În gradarea exercițiilor mișcarea văzută și reprezentată exterior se interiorizează prin experiența trăită de corp. Școlarul trebuie să-și reprezinte deci nu numai forma literei, ci și gestul pe care urmează să-l reproducă, fapt care se neglijează deseori în practica școlară.

La acest lucru nu se ajunge doar prin indicații verbale sau percepții. Este necesară o îndelungată educare a gestului grafic. Copilul trebuie să descopere în mintea și în motricitatea sa gestul pe care trebuie să-l facă. În acest scop, micul școlar, și în special cel de 6 ani, are nevoie de o perioadă pregătitoare în cadrul căreia se pot pune bazele coordonării senzațiilor oculare și kinestezice.

Necesitatea perioadei pregătitoare a fost arătată și de Maria Montessori care spune că pentru a scrie este necesară inteligența și un bun mecanism motor. Prin mecanismul motor ea înțelege pe de o parte buna mînuire a instrumentului de scris, deci deprinderi tehnice, iar pe de altă parte capacitatea de a reproduce grafic formele, dexterități grafice.

Dottrens în cartea „Eduquer et instruire", ca și William Gray în lucrarea „L'énseignement de la lecture et de l'écriture", precizează că toți pedagogii recunosc utilitatea perioadei pregătitoare. Ei arată însă că aceste exerciții pregătitoare cer un

---

[1] J. de Ajuriaguerra și colab., *L'évolution de l'écriture et ses difficultè*, Ed. Belachaux et Niestlé, Suisse, 1960.

mare efort, că ele trebuie adaptate capacităților de muncă ale copiilor, chiar particularităților individuale și să fie scurte, pentru a menține treaz în permanență interesul copiilor pentru această activitate necesară dar și obositoare dacă nu este judicios dozată.

Ce scop urmărește perioada pregătitoare?

Micul școlar trebuie să învețe să se orienteze bine în spațiul grafic, să perceapă clar formele, să le deosebească, să-și formeze reprezentări de formă și de mișcare, pentru a putea reproduce semnele grafice, să-și formeze un anumit ritm grafic, să-și dezvolte gustul și grija pentru frumos și ordine. La realizarea acestor sarcini enumerate mai sus contribuie sistemul de exerciții care se vor face în cadrul orei consacrate scrierii, dar în mare măsură vor mai contribui și alte activități ca desenul, modelajul, educația fizică, educația muzicală.

În perioada pregătitoare de obicei se acordă o atenție specială exercițiilor de analiză și sinteză fonetică precum și exercițiilor grafice, neglijîndu-se unele sarcini care pregătesc pe copil pentru formarea unor priceperi și deprinderi intelectuale.

Activitatea care se efectuează în cadrul orei de scriere, în această perioadă, trebuie să fie încă mult mai complexă, incluzînd un sistem de exerciții (pentru orientarea în spațiu, exerciții pentru precizia percepției, exerciții pentru însușirea reprezentărilor de formă și de mișcare, exerciții pentru educarea motricității și, în sfîrșit, exerciții grafice). Aceste exerciții variate trebuie să se întrepătrundă în cadrul fiecărei lecții rezervate scrierii și chiar în cadrul altor activități: desen, ed. fizică, modelaj, cunoștințe despre mediul înconjurător.

Important este ca în cadrul orelor de scriere ele să nu lipsească (adică să se rezerve cîteva minute exercițiilor de motricitate, orientare spațială, executarea unor semne grafice de percepere și formare a reprezentărilor). Exercițiile pentru educarea motricității urmăresc să asigure suplețea brațelor, a umărului, a antebrațului, a pumnului și a degetelor antrenînd sistematic și alternativ mușchii mici și mari ai mîinii, în vederea executări unor mișcări cît mai fine. În acest scop unele cadre didactice folosesc cu succes exerciții sub formă de joc care imită unele acțiuni sau fenomene din natură, picăturile de ploaie, grindină, cîntatul la pian, mișcarea de apucare și azvîrlire etc.

Prin exercițiile de orientare în spațiu, învățătorul va ajuta copiii să-și însușească corect reprezentările care desemnează **direcțiile:** la dreapta, la stînga, înapoi, sus-jos; **poziția obiectelor:** pe, sub, deasupra, dedesubt, în; **distanța:** aproape, departe, lîngă. Aceste exerciții se pot face cu privire la raportul dintre corpul școlarului și obiectele clasei sau raportul între două obiecte: scaunul față de masă, mingea față de masă. Urmează apoi ca aceste relații spațiale să se stabilească între corpul școlarului și spațiul grafic, între semnele grafice și între spațiul grafic și semnele grafice. În continuare copilul este îndrumat să se orienteze corect și repede în pagină: să cunoască colțul de sus al caietului, de jos, din dreapta și stînga, marginea de sus, de jos, din dreapta și stînga și, totodată, să observe relațiile spațiale — topologice — între două semne grafice — /o o/ ovalul este la dreapta sau la stînga bățului, ovalul este sus °/, sau o/ jos.

Treptat, elevii pe baza unor exerciții repetate la început, chiar zilnic, se obișnuiesc să observe bine distanțele între semnele grafice sau grupurile grafice, asimilîndu-și reprezentările de: aproape, departe, egal (în scriere), după ce aceste reprezentări au fost achiziționate în raportul dintre corpul lui și obiecte sau diferitele obiecte din mediul înconjurător.

Deoarece reprezentările clare despre mărimi orientează pe copii în sesizarea diferențelor dintre litere și a păstrării proporțiilor corecte în scrierea lor, este necesar să se organizeze variate jocuri didactice pentru sesizarea raporturilor de mărime.

Intuirea prealabilă a unor obiecte de mărimi diferite: beţişoare, puncte, frunze, urmate de redarea prin desen a proporţiilor fiecăruia (mare, mic, egal, lung, scurt, înalt), uşurează înţelegerea limbajului folosit de învăţător în demonstrarea literelor. Totodată îi ajută ca la scrierea semnelor grafice să poată deosebi pe cele înscrise pe două spaţii de cele scrise pe un spaţiu şi să folosească corect termenii de: mai mare, mai mic, egal, lung, scurt.

De o hotărîtoare importanţă pentru învăţarea scrierii sînt exerciţiile pentru formarea şi precizarea percepţiilor şi a reprezentărilor de formă şi pentru sesizarea elementelor componente ale unei mulţimi de obiecte în vederea dezvoltării spiritului de observaţie. Se pot face jocuri cerîndu-le să observe ce obiecte au fost înşirate pe masă. De pildă, se ia unul din aceste obiecte, iar elevul este invitat să spună ce lipseşte. Se poate intui un tablou cu diferite figuri; se arată un alt tablou pentru a observa ce este schimbat.

Micul şcolar va fi ajutat să-şi însuşească reprezentări exacte de formă, folosindu-se obiecte de forme diferite: cutii patrate, rotunde, ovale, fructe de forme diferite. Clasificînd obiectele după criteriul formelor, el va putea stabili, prin asemănare, raporturi exacte între formele obiectelor şi formele geometrice. I se poate arăta forma geometrică şi el să arate obiectele corespunzătoare acestei forme, sau va clasifica obiectele după formă şi deasupra lor va pune forma geometrică corespunzătoare. Pentru însuşirea scrierii, elevului îi sînt necesare reprezentările următoarelor forme: cerc, pătrat, oval.

Tot atît de utilă învăţării scrierii este şi însuşirea reprezentărilor care se referă la linia orizontală, verticală, oblică, precum şi a termenilor adecvaţi. Este bine ca elevii să execute aceste linii mai întîi gestual. Pentru linia orizontală ei vor imita plutirea paiului pe apă, pentru linia oblică ei vor arăta cum cade apa la vale, sau cum este acoperişul caselor, iar pentru linia verticală, şcolarii vor face gestul corespunzător poziţiei pomilor. Pentru însuşirea corectă a denumirilor respective sînt necesare multe repetări. În acest scop, la executarea primelor semne grafice în desenele decorative — pătrăţele sau triunghiuri, învăţătorul va verbaliza mişcarea necesară folosind termenii: linie verticală, linie orizontală, linie oblică. Elevul va trasa aceste linii cu braţele avînd ochii deschişi, dar le poate face şi cu ochii închişi, ca exerciţii de concentrare şi atenţie, exerciţii care transformă percepţiile în reprezentări.

O categorie importantă a exerciţiilor pregătitoare o constituie exeçutarea semnelor grafice ca elemente simple ale literelor. Elementele de bază ale scrierii oblice sînt băţul şi ovalul. Aceste exerciţii urmăresc să asigure supleţea gestului, buna coordonare a mişcărilor, corecta mînuire a instrumentului de scris, gesturi regulate şi ritmate. Pentru a face munca elevului mai accesibilă, aceste semne grafice trebuie desprinse iniţial din obiecte reale.

Primele exerciţii grafice se vor face pe hîrtia neliniată (maculator). Se poate începe prin reproducerea văii şi a dealului dulce (fig. 1), a văii şi a dealului înalt

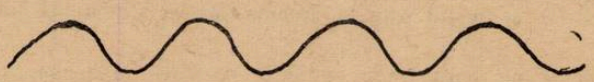


Fig. 1.

(fig. 2). Se poate apoi urmări linia şarpelui, ondulatorie, cu micşorarea treptată (fig. 3) şi zborul unei albine sau fumul (fig. 4).

Învăţătorul va demonstra aceste exerciţii la tablă pe partea neliniată, în aşa fel, încît toţi elevii să observe mişcarea. El va arăta mişcarea în aer pentru fiecare rînd

de bănci și va executa cu fiecare rînd separat întîi cu brațul întreg, apoi cu avanbrațul iar la sfîrșit cu degetul în aer. După aceasta, copiii vor executa mișcarea pe bancă cu ochii închiși. În acest fel se asigură perceperea formei, a mișcării, percepții kinestezice, iar cînd le cerem ca să execute mișcarea cu ochii închiși, elevii se învață

Fig. 2.

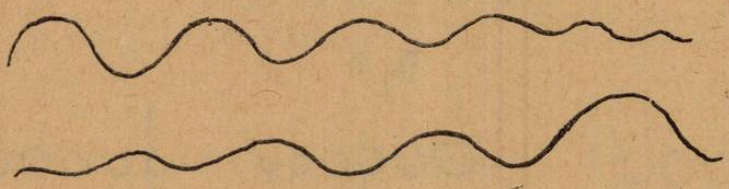


Fig. 3

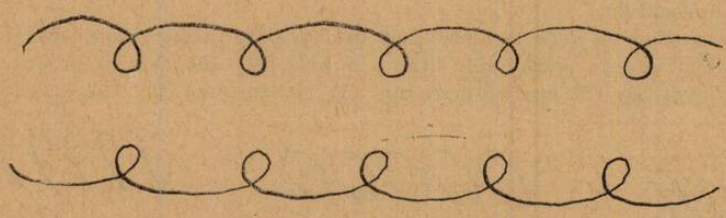


Fig. 4.

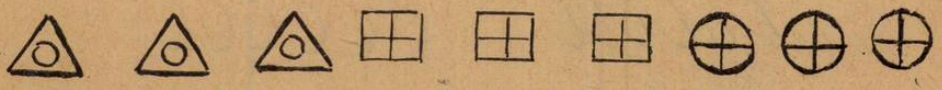


Fig. 5.

Fig. 6

Fig. 7.

să se concentreze și să-și formeze reprezentări precise pe baza cărora vor executa mișcarea și, totodată, să se perfecteze treptat mișcările fine. După aceste exerciții, școlarul va scrie pe caietul său neliniat. În a doua etapă a exercițiilor grafice se va lucra pe caietul liniat pe un spațiu sau pe două spații. În această etapă exercițiile se demonstrează și se execută ca și cele din etapa anterioară.

Pentru consolidarea și perfectarea executării semnelor grafice pregătitoare, acestea pot fi folosite în diferite motive decorative: acoperișuri (fig. 5), ferestre pătrate

(fig. 6), ferestre rotunde (fig. 7). La demonstrarea execuției lor învățătorul va folosi o terminologie corectă — linii orizontale, verticale, oblice; pătrat, cerc, oval. Se pot reproduce frunze de brad (fig. 8), iarba bătută de vînt (fig. 9), gîrdul (fig. 10), colțișori de dantelă (fig. 11), mărgele de diferite mărimi (fig. 12). Aceste exerciții se pot face pe un spațiu sau pe două spații, micșorînd mărimile sau crescîndu-le, ajutînd pe copii

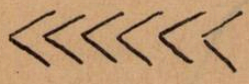


Fig 8

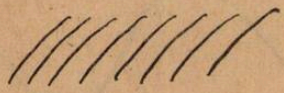


Fig. 9.

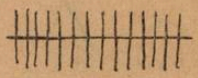


Fig. 10

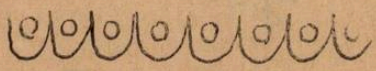


Fig. 11

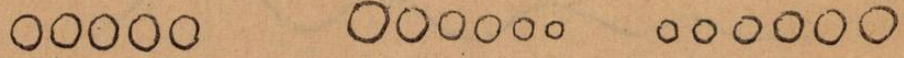


Fig. 12

să-și însușească corect reprezentările și termenii: mai mare, mai mic, la fel, egal, ca și preciziunea mișcărilor.

În etapa a treia se trece la elementele grafice propriu-zise: bețe oblice (fig. 13), ovale (fig. 14) în diferite combinații, cîrligul de sus (fig. 15), cîrligul de jos (fig. 16), jumătatea de oval (fig. 17), buclele mari (fig. 18), buclele mici (fig. 19). Este foarte util

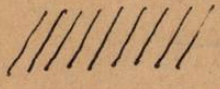


Fig. 13

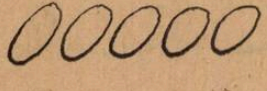


Fig. 14.

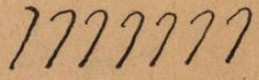


Fig. 15.

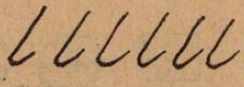


Fig. 16.

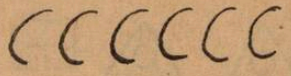


Fig. 17.

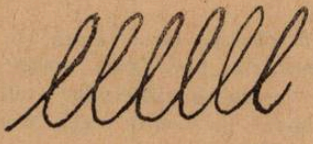


Fig. 18

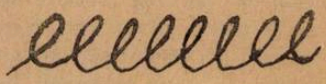


Fig. 19.

să se facă exerciții cu aceste elemente legate, pentru a dobîndi un gest grafic regulat și ritmat. Este necesar ca încă din această perioadă, elevii să-și formeze simțul simetriei și al ritmului grafic. Exercițiile cu elemente legate se pot face în prealabil pe caietul cu hîrtie neliniată : se va începe cu buclele mici și mari și se va contiuna cu ghirlande (fig. 20), arcade (fig. 21) și spirale sau fumurile (fig. 22).

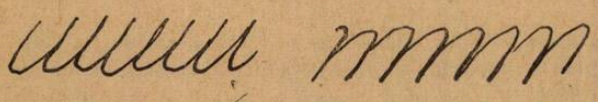


Fig. 20 Fig. 21. Fig. 22

Încă din această perioadă este bine ca învățătorul să ajute pe școlar să-și însușească așezarea pe pagină. Un grup de semne grafice care se exercită se așază la mijlocul paginii ca titlu. Primul rînd scris va începe mai spre dreapta ca un aliniat, între titlu și primul rînd scris se va lăsa un spațiu liber. Astfel, chiar din perioada preabecedară, copilul va fi pregătit pentru viitoarele copieri și dictări. Învățătorul scrie o anumită grupare de elemente grafice. Școlarii le exercită, după cum s-a arătat gestual, pe maculator, apoi le scriu prin copiere. Ulterior elevii vor fi îndemnați să le observe cu atenție, se acoperă și apoi li se cere să le scrie din memorie. Se realizează astfel pregătirea copiilor pentru dictarea vizuală. În altă zi se vor dicta semnele grafice deja scrise prin copiere sau dictare vizuală, realizîndu-se astfel pregătirea pentru dictarea fonetică. Încă din această perioadă este bine ca școlarii să fie obișnuiți să-și observe critic realizările grafice. Ei trebuie să-și însușească acum cîteva din elementele care asigură lizibilitatea, să-și conformeze scrisul acestor cerințe și să-l critice pe baza lor. Aceste criterii sînt : uniformitatea înclinării sau a direcției semnelor, alinierea lor (respectarea liniaturii), distanța egală între semnele grafice și între grupurile grafice.

Exercițiile de scriere cer micului școlar un mare efort. De aceea, după cîteva minute de scris este necesar să se întrerupă scrisul și să se execute cîteva exerciții de destindere a brațelor, a mîinilor, a degetelor. În acest fel se evită instalarea oboselii și tendința de abatere de la poziția corectă în timpul scrisului, care trebuie supravegheată în permanență.

Al doilea stadiu al procesului de însușire a scrierii este **perioada abecedară.** În această perioadă scopul principal al activității este ca elevii să poată reproduce cu destulă precizie forma literelor și să execute corect legăturile ei în cuvînt. Aceste două elemente sînt principalii factori care asigură lizibilitatea scrierii. În afară de acestea, școlarul va fi obligat să respecte următoarele cerințe ale unei scrieri corecte : constanța direcției, alinierea literelor, constanța volumului, păstrarea unei distanțe egale între litere și între cuvinte. Cu aceste criterii ale lizibilității vor fi familiarizați elevii, pentru ca pe baza acestora să-și poată valorifica critic scrisul lor și al colegilor lor. Ele vor constitui diferitele scopuri ale exercițiilor de prefecționare a scrierii și se vor reaminti înaintea dictărilor și copierilor.

Predarea literelor și a legăturilor lor în cuvinte este activitatea principală în perioada abecedară. Și în această etapă, în lecțiile de scriere se vor parcurge etapele analizate mai înainte în care apare desigur un conținut nou. După ce litera scrisă pe cartonaș este analizată de către învățător, se demonstrează la tablă pe partea neliniată într-o mărime de aproximativ 20 cm. Învățătorul o va executa cu o mișcare unitară și va verbaliza mișcarea. Apoi, el va executa liber în aer și va urmări ca și școlarii să

facă aceleaşi mişcări corect, mai întîi cu braţul întreg, apoi cu antebraţul, cu mîna şi în cele din urmă cu degetul. După aceasta elevii vor executa litera pe bancă cu ochii închişi, în sfîrşit ei încearcă litera pe caietul neliniat în mărimi diferite. În continuare, învăţătorul va demonstra litera la tablă în liniatură. Elevii, observînd litera scrisă precum şi mişcarea necesară spre a o obţine, vor scrie în caietele lor sub controlul învăţătorului care dă indicaţii individuale. Pentru a avea un model apropiat, elevii pot să se uite în abecedar.

În aceeaşi oră, învăţătorul va arăta elevilor cum se leagă litera nouă de celelalte litere în cuvînt, folosindu-se cuvinte care permit diferite legături. Cuvintele scrise la tablă se vor exercita în aer şi pe bancă cu ochii închişi, apoi se vor scrie în caietul cu liniatură. Aceste exerciţii prealabile îl ajută pe şcolar să-şi însuşească reprezentarea cuvîntului ca întreg, îl familiarizează cu succesiunea în timp şi spaţiu a literelor, lucru foarte important pentru consolidarea şi ritmul scrierii.

Dacă este timp se pot scrie şi scurte propoziţii. Important este însă să se asigure timpul necesar discuţiilor critice asupra calităţii scrisului. Elevii îşi vor aprecia scrisul lor sau cele scrise de colegii lor la tablă după criteriile amintite mai înainte.

In acelaşi fel se vor desfăşura şi exerciţiile în ora de consolidare şi perfecţionare a scrierii. În această oră se vor consolida deprinderile : de a executa litera cu o singură mişcare, de a scrie cuvinte scurte de două sau trei litere fără întrerupere, de a pune semnele diacritice la sfîrşit. Exerciţiile care se fac acum sînt copierile, dictările vizuale şi dictările fonetice.

O dată cu preocuparea pentru lizibilitatea scrierii este necesar să se dea mare atenţie şi ritmului scrierii, ca bază a dezvoltării vitezei. Principala cauză a deteriorării scrierii la clasele mari este viteza scăzută. De aceea sînt foarte utile exerciţiile pentru formarea ritmului grafic începute în perioada preabecedară şi continuate în celelalte două perioade, cînd se cere copiilor să execute semne grafice după un ritm comandat. Aceste exerciţii asigură o mişcare egală, uniformă, ritmică care va facilita procesul de automatizare. Ele ajută ca întreaga clasă de elevi să-şi omogenizeze ritmul scrierii. Viteza scrierii mai este condiţionată şi de claritatea reprezentărilor de formă ale literelor, ale cuvintelor şi ale propoziţiilor ca ansambluri întregi, precum şi de claritatea sensului celor citite sau auzite.

Scrisul este o deprindere modificabilă, de aceea el trebuie îndrumat de-a lungul şcolarităţii, crescînd cerinţele de la an la an, supravegheat cu atenţie şi analizat sistematic pentru prevenirea greşelilor. Putem trage concluzia că scrierea frumoasă, lizibilă şi rapidă este rezultatul unei îmbunătăţiri permanente sub influenţa măsurilor metodice, care presupun un sistem de exerciţii reluate de nenumărate ori şi în mod gradat sub aspectul conţinutului, al volumului şi al ritmului de muncă.

Bibliografie

1. J. DE AJURIAGUERRA şi colaboratorii. *L'évolution de l'écriture et ses difficultés*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchatel — Suisse, 1960.
2. M. I. BOŞTINĂ, BASA BĂDULESCU. *Îndrumător pentru predarea abecedarului*, ed. 1956.
3. FL. BAGDAZAR. *Importanţa neuro-fiziologică a relaţiei scripor-spaţiu grafic în predarea scrierii*, „Revista de pedagogie" nr. 12, 1967.
4. MARIN BICIULESCU. *Concepţii vechi şi noi în predarea scrierii*, „Revista de pedagogie" nr. 6, 1966.

5. H. CALLAWAERT. *Graphologie et psychologie de l'écriture*, Ed. Nauwelaerts, Louvain, 1962.
6. S. DELACHAUX. *Écritures d'enfants*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1966.
7. R. DOTTRENS. *Eduquer et instruire*, Paris, Nathan, Unesco, 1966.
8. I. DRĂGAN, ION UNGUREANU. *Contribuții la învățarea scrierii de către elevii clasei I*, „Revista de pedagogie" nr. 2, 1967.
9. WILLIAM GRAY. *L'énseignement de la lecture et de l'écriture*, Geneve, Unesco, 1966.
10. EL. KAESTNER, R. T. RUDDIGKEIT. *Probleme und Methoden der Schreiberziehung in den Klassen I bis IV*, Volkseigener Verlag, Berlin, 1966.
11. EL. KAESTNER. *Zur Entwicklung der Schreibergelaufigkeit*, Volk und Wissen Volkeigener Verlag, Berlin, 1961.
12. MIHAI SANDU. *Scrierea simplificată-verticală sau caligrafică oblică?*, „Revista de pedagogie" nr. 6, 1966.
13. ION ZICHIȘEANU. *Îmbunătățirea scrisului în școală*, „Revista de pedagogie" nr. 4, 1968.

Considerații cu privire la eficacitatea utilizării în procesul de învățământ a instalației VERFIX

Prof. C. PREDA
Ing. L. SELMEREANU

A trecut mai bine de un an de cînd la una din școlile din București, la Grupul școlar UCECOM, a fost construită și a început să fie folosită în procesul de învățămînt o instalație pentru controlul simultan al cunoștințelor unei întregi clase de elevi (VERFIX).

În anul școlar 1967/1968, instalația a fost folosită în cadrul a numeroase obiecte de învățămînt, atît cu elevii școlilor tehnice și profesionale, cît și cu elevii de la diferite școli de cultură generală. Deși timpul n-a permis să se organizeze cercetări științifice speciale cu clase experimentale și clase de control, apreciem totuși că s-a conturat destul de clar modul de utilizare a instalației la unele obiecte de învățămînt, precum și eficiența utilizării acestei instalații. În cele ce urmează vom arăta, sumar, scopul și avantajele folosirii instalației în munca didactică.

★

Autorii acestei instalații au pornit de la faptul că procesul de învățămînt poate fi considerat ca un anumit tip de comandă și control și că, în consecință, în studierea fenomenului învățării poate fi aplicată metodologia cibernetică. În această lumină procesul de învățămînt, proces bilateral, ne apare ca un sistem de autoreglare permanentă, autoreglare care constă din restructurarea pe parcurs a conținutului și ordinei informației ce se transmite elevilor în funcție de modul cum este însușită această informație, avîndu-se tot timpul în vedere optimizarea însușirii informației.

Autoreglarea în cadrul sistemelor cu comandă și control se înfăptuiește pe baza principiului conexiunii inverse. Aplicînd acest principiu la specificul procesului de învățămînt rezultă că este necesară o continuă informare a profesorului (elementul comandă) despre rezultatul acțiunii instructive, pentru ca în raport cu acest rezultat pro-

fesorul să-şi structureze în permanenţă explicaţiile ce le dă elevilor, să-şi organizeze în modul cel mai corespunzător munca cu elevii.

Se apreciază că în condiţiile obişnuite procesul de învăţămînt se desfăşoară ca un proces cu conexiune inversă nesatisfăcătoare. Nu se poate să nu remarcăm că pe linia ridicării eficienţei lecţiilor aproape totul s-a făcut în vederea îmbunătăţirii metodelor de transmitere a cunoştinţelor. Materialul demonstrativ, mijloacele audio-vizuale moderne puse la îndemîna profesorului sau sugerate de dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii sînt utilizate aproape numai pe timpul transmiterii cunoştinţelor şi trebuie să recunoaştem că şi cele mai mari progrese s-au înregistrat tocmai în ceea ce priveşte transmiterea cunoştinţelor (transmiterea directă a informaţiei de la profesor la elev).

În condiţiile obişnuite, conexiunea inversă (de la elevi la profesor) este mult îngreuiată. Numărul mare de elevi din fiecare clasă, timpul limitat de care dispune profesorul pentru controlul cunoştinţelor (verificarea şi fixarea cunoştinţelor) nu permit realizarea unui flux continuu de informaţie inversă. Profesorul nu are posibilitatea să cunoască în permanenţă, în mod operativ şi cît de cît exact, rezultatul acţiunii sale, modul în care întreaga clasă şi fiecare elev în parte şi-a însuşit cunoştinţele transmise.

Aşa cum arată I. Radu şi I. Stoian, în condiţiile obişnuite profesorul este nevoit să se restrîngă la un *sondaj de volum redus*, care adeseori nu poate fi reprezentativ ; se cer răspunsuri recapitulative la sfîrşitul orei, se controlează data viitoare temele de acasă, se examinează 3—4 elevi, se dau lucrări de control cu caracter periodic. Oricît de conştiincios s-ar efectua diferitele forme de verificare, fluxul de informaţie inversă rămîne mereu incomplet şi pe bună dreptate se afirmă că „soluţia nu trebuie căutată în sporirea formelor obişnuite de control, că şi aşa controlul absoarbe în medie jumătate din munca didactică" [1].

Deficienţele în realizarea conexiunii inverse în procesul de învăţămînt în condiţii obişnuite au determinat studii şi cercetări, deoarece îmbunătăţirea procesului instructiv în veriga controlului cunoştinţelor, „...sporirea cantităţii de informaţie despre efectul acţiunilor profesorului, înlăturarea lipsurilor metodelor şi formelor de organizare existente în învăţămîntul tradiţional şi căutarea unor metode şi forme de organizare noi şi mai eficiente ar ridica mult randamentul instrucţiei şi educaţiei" [2].

Dacă s-ar crea condiţii (mijloace materiale) ca profesorul să poată efectua un control permanent asupra modului cum au fost însuşite cunoştinţele predate, dacă el ar putea constata operativ care cunoştinţe şi în ce grad au fost asimilate de fiecare elev în parte, ce elevi manifestă neînţelegeri etc., s-ar putea îmbunătăţi însăşi transmiterea cunoştinţelor. Cunoscîndu-şi rezultatul acţiunii sale, profesorul şi-ar autoregla în permanenţă transmiterea cunoştinţelor pentru ca toţi elevii să-şi însuşească cunoştinţele, să-şi formeze priceperile necesare de a le folosi în împrejurări variate. Se ştie că elevii care nu şi-au însuşit anumite cunoştinţe întîmpină greutăţi în înţelegerea şi însuşirea conţinutului lecţiilor viitoare. Cunoscînd la timp modul cum sînt asimilate cunoştinţele, profesorul poate întreprinde acţiuni eficace pentru înlăturarea unor neînţelegeri şi greşeli de înţelegere, care în alte condiţii ar fi exercitat o influenţă negativă asupra procesului de învăţămînt. Realizarea unui flux permanent de informaţie inversă ar avea şi un alt efect pozitiv : ar determina pe acei elevi care nu depun eforturi intense la învăţătură pe tot parcursul anului de studii să se pregătească ritmic pentru fiecare lecţie în parte. Practica şcolară dovedeşte că intensitatea eforturilor depuse de unii elevi este diferită în funcţie de exigenţa profesorilor, de notele deja obţinute, de intervalele la care se face verificarea cunoştinţelor.

Studiind procesul de învăţămînt din punctul de vedere al comenzii şi controlului în sens cibernetic se mai impune o constatare deosebit de importantă : transmiterea directă a informaţiei (comanda) se realizează *simultan*, de la profesor la toţi elevii, în timp ce conexiunea inversă în condiţii obişnuite se realizează nu numai parţial, fragmentar, incomplet, dar şi *ne-simultan*, doar *treptat* (nu de la toţi elevii simultan la profesor, ci de la un anumit elev la profesor, apoi de la alt elev la profesor ş.a.m.d.). Considerăm necesar să subliniem acest aspect, deoarece în lucrările de specialitate nu i se acordă atenţia cuvenită, cu toate că prezintă o mare importanţă pentru optimizarea desfăşurării procesului de învăţămînt privit ca proces cibernetic. Pentru creşterea

---

[1] I. Radu, I. Stoian, *Însuşirea unor cunoştinţe de matematică prin învăţarea programată*, în *Creativitate, modele, programare*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1967, p. 186—187.

[2] V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967, p. 16.

randamentului controlului prezintă o mare importanță reducerea timpului în care se efectuează controlul cunoștințelor diferiților elevi. Reducerea timpului necesar pentru verificarea cunoștințelor constituie unul din criteriile de bază pentru aprecierea eficacității metodei și mijloacelor utilizate.

*

Din analiza procesului de învățămînt ca un sistem cu autoreglare se degajă concluzia că este necesar ca în practica didactică să se acorde o mai mare atenție controlului cunoștințelor elevilor, că pentru aceasta se impun mijloace și procedee calitativ noi.

În această direcție se constată, îndeosebi în ultimul deceniu, preocupări susținute care au la bază ideea programării învățămîntului, ideea mașinilor de instruire ca un auxiliar al instruirii programate. Este un fapt că metoda instruirii programate și utilizarea mașinilor de instruire a căpătat deja o anumită extindere în unele țări.

Instalația VERFIX a fost concepută și se utilizează ca un mijloc tehnic pentru realizarea conexiunii inverse simultane pe tot parcursul lecției. Această instalație nu constituie un suport material al instruirii programate, un vehicul tehnic al programei. Ea este menită să fie folosită atît în condițiile organizării școlare existente (organizarea elevilor pe clase, desfășurarea procesului de învățămînt după un orar bine stabilit, structura actuală a lecțiilor etc.), cît și pentru utilizarea unor procedee ale instruirii programate (fragmentarea judicioasă a cunoștințelor ce sînt controlate, realizarea participării active a fiecărui elev la toate momentele lecției, cunoașterea progreselor realizate de fiecare elev). În orice condiții, însă, instalația constituie un instrument, o unealtă pe care profesorul o folosește pentru ridicarea randamentului muncii sale de verificare a cunoștințelor elevilor.

Să dăm un exemplu: la o lecție demonstrativă de verificare a cunoștințelor la gramatică (lecție ținută cu o clasă a VII-a de la Școala de cultură generală nr. 97 — București), în afară de întrebările la care elevii au răspuns oral, s-au pus și 27 de întrebări la care elevii au dat răspunsuri prin intermediul instalației. La aceste 27 de întrebări, dacă n-ar fi fost folosită instalația, s-ar fi primit 27—40 de răspunsuri bune sau greșite. Profesorul ar fi putut constata de fiecare dată doar cunoștințele unui elev sau ale cîtorva elevi. Nu ar fi avut niciodată certitudinea că toți elevii cunosc răspunsul corect la întrebarea pusă. După ce la întrebarea pusă s-ar fi dat un răspuns corect, ar fi fost inutil să se continue interogarea tuturor celorlalți elevi. Practica școlară arată că unii elevi ar fi rămas cu anumite goluri în cunoștințe fără ca ei să poată fi identificați de către profesor, ceea ce ar fi avut repercursiuni negative asupra înțelegerii conținutului lecțiilor viitoare.

Avînd în vedere că clasa era formată din 24 elevi și că fiecare elev a răspuns la toate cele 27 întrebări, profesorul a primit cu ajutorul instalației nu 27—40 răspunsuri, ci 648 răspunsuri (24×27). Este evidentă creșterea cantității de informație recepționată de profesor cu ajutorul instalației. Cantitatea de informație cu privire la efectul acțiunii instructive a crescut de 16—24 ori. La întrebările puse, profesorul a obținut informații complete cu privire la cunoștințele fiecărui elev. S-au evidențiat elevii foarte bine pregătiți, care au dat necontenit răspunsuri bune, elevii mai puțin pregătiți, care au dat și răspunsuri greșite, precum și unii elevi slabi, care au dovedit mereu neînțelegeri, greșeli de înțelegere. La sfîrșitul orei, era foarte clar, nu numai pentru profesor, dar și pentru toate persoanele care au asistat la lecție, care este nivelul general al clasei și nivelul, gradul de însușire a cunoștințelor de către fiecare elev în parte. Dînd posibilitatea realizării de către profesor a conexiunii inverse simultane pe tot parcursul lecției, folosirea rațională a instalației are ca rezultat sporirea eficienței întregului proces de învățămînt.

Descrierea constructivă și a modului de funcționare a instalației într-o variantă electromecanică inițială a fost făcută într-un alt articol[3]. Reamintim doar sumar modul de utilizare a instalației în timpul lecției.

Întrebările la care se consideră necesar să se primească răspunsuri de la toți elevii prin intermediul instalației sînt adresate întregii clase, oral, de către profesor. Pentru transmiterea răspunsurilor elevii au la dispoziție, montat în bancă, în dreptul fiecăruia, un pupitru de comandă prevăzut cu mai multe butoane numerotate cu cifre

[3] L. Selmereanu, C. Preda, VERFIX — *Instalație pentru verificarea și fixarea cunoștințelor*, „Revista Învățămîntului profesional și tehnic" nr. 4, 1967.

sau marcate cu litere și semne matematice. Elevii dau răspunsuri la întrebările profesorului în mod simultan, apăsînd pe unul sau mai multe butoane de la pupitrul de comandă. Răspunsurile elevilor se pot observa de către profesor la un pupitru de control montat lîngă catedră.

Dispunerea mecanismului de semnalizare este astfel concepută, încît toate răspunsurile corecte ale elevilor la o anumită întrebare constituie o linie verticală continuă (linii verticale continui). Orice răspuns greșit se abate de la această linie (aceste linii). Lipsa de răspuns din partea elevului este pusă în evidență de lipsa de semnalizare în dreptul numelui său pe panoul de semnalizare. În acest mod, profesorul, care cunoaște răspunsul exact, poate observa într-un timp foarte scurt, practic simultan, totalitatea răspunsurilor, poate stabili cu mare ușurință toate răspunsurile corecte, precum și pe cele greșite, și de asemenea poate identifica într-un timp foarte scurt pe elevii care n-au știut să răspundă.

Instalația VERFIX n-a fost concepută pentru a fi folosită la toate obiectele de învățămînt și pentru realizarea tuturor sarcinilor didactice. Ea are menirea de a contribui la realizarea legăturii inverse simultane la acele obiecte de învățămînt și la acele lecții la care *răspunsurile se dau cifric sau pot fi codificate.*

Deși facem această delimitare, trebuie să arătăm că aria de investigație cu ajutorul instalației este vastă, că domeniile în care instalația poate fi utilizată cu succes sînt numeroase și variate.

Instalația răspunde cerințelor controlului modului cum elevii rezolvă exerciții și probleme de matematică, fizică, chimie, electrotehnică, desen de specialitate etc. Cu ajutorul instalației elevii pot transmite simultan și profesorul poate observa simultan rezultatele efectuării unor calcule, soluțiile. Cu o variantă electronică a instalației VERFIX se pot transmite răspunsuri care, în afară de cifrele dispuse în ordinea lor logică, mai conțin semnul algebric, semnul de virgulă precum și unitățile de măsură (la fizică, electrotehnică, bazele radiotehnicii etc.).

Utilizarea instalației se dovedește foarte eficientă în cazul algoritmilor de recunoaștere (la obiecte de cultură generală ca: gramatică, zoologie, botanică, geografie precum și la numeroase și variate obiecte de cultură tehnică ca tehnologia materialelor, depanare radio și T.V., organizarea și planificarea producție etc.).

Eficiența folosirii instalației la diferite obiecte de învățămînt, găsirea modalităților de sporire a randamentului muncii de control al cunoștințelor depinde în mare măsură și de priceperea fiecărui profesor de a organiza volumul de cunoștințe în porții mici (în pași mici), de a stabili algoritmii de recunoaștere.

Tot pentru a determina cu precizie modul rațional de folosire a instalației în procesul de învățămînt, trebuie reamintit că nici o metodă, nici un procedeu și nici un mijloc de învățămînt folosit în exclusivitate nu poate asigura o desfășurare optimă a procesului de învățămînt. Instalația, ca unealtă la îndemîna profesorului pentru sporirea considerabilă a randamentului activității de control al cunoștințelor, trebuie apreciată în contextul întregii game de metode, procedee și mijloace existente. În activitatea sa la clasă profesorul trebuie să utilizeze instalația în îmbinare rațională cu aplicarea tuturor metodelor și procedeelor care și-au dovedit eficiența, corespunzător de fiecare dată scopurilor și sarcinilor didactice.

Spre deosebire de numeroase mașini de învățat cunoscute, care lucrează pe baza metodei alegerii multiple (a alegerii unui răspuns corect din 4—5 răspunsuri oferite), instalația VERFIX poate fi folosită pentru recepționarea simultană de către profesor la panoul de semnalizare a unor răspunsuri construite, formulate de către elevi. Această caracteristică a instalației VERFIX are importante consecințe pentru aprecierea răspunsurilor elevilor. Este o deosebire esențială între un răspuns pentru care a optat elevul (alegîndu-l din cîteva oferite) și un răspuns formulat, construit de elev, care întrunește toate condițiile pentru a fi considerat o finalizare a unui proces de gîndire.

Unii pedagogi și psihologi ridică obiecțiuni, după părerea noastră întemeiate, împotriva folosirii mașinilor de învățat ce funcționează după principiul alegerii răspunsului corect din mai multe răspunsuri oferite. Astfel, cunoscutul psiholog american Lawrence M. Stolurow consideră că o mașină de învățat care să poată fi folosită în mod eficient în procesul de învățămînt trebuie să îndeplinească anumite cerințe. Printre acestea în primul rînd se enumeră aceea că elevul trebuie să-și construiască răspunsul și nu să-l aleagă dintr-un șir de variante alternative, din mai multe răspunsuri oferite. Elevul trebuie să dea însuși răspunsul. Este cu totul necorespunzător faptul că în lista răspunsurilor oferite se includ răspunsuri greșite (cele mai multe sînt răspunsuri greșite), deoarece se pot fixa și acestea. În mod just învățatul american

arată că „fiecare răspuns greșit în sistemul alegerii multiple mărește posibilitatea ca elevul cîndva, în viitor să scoată din memoria sa tocmai răspunsul greșit în locul celui corect" [4].

Iată cîteva exemple de folosire a instalației pentru transmiterea unor răspunsuri cifrice.

Se dă problema: O rezistență $R = 8\ \Omega$ este legată în serie cu inductanță care are reactanța $X = I\omega = 6\ \Omega$ $U = 120$ V. Se cere să se determine Z, I, U_R și U_L.

La întrebarea profesorului cu cît este egal Z, elevii vor gîndi, vor aplica ceea ce cunosc despre aceasta și apoi vor apăsa pe cifrele 1 și 0. Folosind varianta electronică sau o variantă electromecanică perfecționată față de cea descrisă în articolul menționat, elevii ar putea să indice și unitatea de măsură (Ω). În mod similar vor fi transmise și celelalte răspunsuri: $I = 12$ A; $U_R = 96$ V; $U_L = 72$ V. Se înțelege că folosind aceeași metodologie se pot calcula și alte date.

Desigur, instalația se poate folosi cu rezultate foarte bune la probleme și exerciții mai simple, pentru formarea și întărirea deprinderilor de calcul.

Iată un exmplu de operațiuni cu fracții:

Dîndu-se fracțiile $\frac{2}{3}$ și $\frac{1}{2}$ și cerîndu-se numitorul comun (în vederea adunării sau scăderii fracțiilor) elevii vor gîndi, vor formula răspunsul și vor apăsa pe butonul nr. 6. Dar adesea se face o greșeală tipică, numitorii se adună. În acest caz elevii care au greșit vor apăsa pe butonul nr. 5. Profesorul vede nu numai că elevii au greșit dar constată și natura greșelii, știe pe ce să insiste în munca individuală cu fiecare elev.

Sau un exemplu de rezolvare a ecuațiilor de gr. I cu o necunoscută:

Dacă se dă ecuația $3x = 21$ elevul trebuie să știe că soluția se află împărțind ambele părți la coeficientul necunoscutei; el va gîndi, va formula răspunsul și va apăsa pe butonul nr. 7. După mai multe exerciții de acest fel, profesorul, cînd va constata că deprinderea pentru rezolvarea unor asemenea ecuații a fost pe deplin formată, va trece mai departe. Dîndu-se $3x - 3 = 21$ elevii trebuie să știe regula trecerii unui termen dintr-o parte în alta a ecuației. Ei vor gîndi, vor formula un răspuns în mod conștient și vor apăsa pe butonul nr. 8. Apoi exercițiile se vor complica și mai mult. Se va da, de exemplu, $3x - 3 = 21 - x$. Acum elevii vor avea de trecut dintr-o parte în alta a ecuației doi termeni, printre care și necunoscuta. După efectuarea calculelor ei vor trebui să apese pe butonul nr. 6.

Exercițiile și problemele de rezolvat, la care răspunsurile pot fi transmise cu ajutorul instalației sînt foarte numeroase la obiectele de învățămînt amintite.

Răspunsuri formulate, construite sînt și răspunsurile în cazul algoritmilor de recunoaștere. De exemplu, pentru analiza gramaticală s-au folosit de regulă, două planșe, una cu analiza morfologică și alta cu analiza sintactică. În acest caz s-a pornit de la premisa că elevii și-au însușit noțiunile elementare de gramatică, urmînd ca ei să le aplice în diferite situații, formîndu-și astfel priceperile și deprinderile de analiză gramaticală. Planșele cu analiza gramaticală fiind expuse în fața clasei au constituit un element în plus pentru ordonarea proceselor de gîndire ale elevilor, pentru însușirea unor deprinderi corecte de analiză gramaticală. (Modelul de planșă pentru analiza sintactică folosit la lecții de verificare a cunoștințelor cu ajutorul instalației este dat la sfîrșitul articolului). Observăm că în afara clasificărilor cunoscute, denumirile poartă un număr. Acesta este *codul* necesar pentru transmiterea răspunsurilor, cod ce este folosit cu mare ușurință de elevii chiar cei mai mici, datorită simplității lui. De exemplu, cînd se cere să se identifice ce parte de propoziție este un anumit cuvînt, elevii vor răspunde codificat apăsînd pe butonul 1 pentru subiect, pe butonul 2 pentru predicat ș.a.m.d.

Spațiul acestui articol nu ne permite să arătăm amănunțit cum se realizează analiza gramaticală cu ajutorul instalației. Ne vom rezuma la un exemplu simplu, din care însă cei interesați vor deduce modul cum instalația poate fi folosită în alte numeroase cazuri.

Presupunem o lecție recapitulativă cu subiectul „Atributul". Se dă propoziția „Luptăm împotriva rămînerii în urmă la învățătură". La întrebarea profesorului ce este „rămînerii" ca parte de propoziție, elevii vor face mintal analiza și folosind

---

[4] Stolurow Lawrence, *Teaching by machine*, Washington, 1963 (după ediția rusă, Moscova, 1965, p. 291).

schema codificată vor da răspunsul „atribut" apăsînd pe butonul 3. În continuare profesorul va întreba ce fel de atribut este acesta. Elevii vor gîndi şi vor trebui să răspundă că acesta este un atribut substantival, apăsînd pe butonul nr. 2. Profesorul va merge mai departe şi va întreba prin ce este exprimat acest atribut substantival. Elevii vor trebui să răspundă că este exprimat printr-un substantiv la cazul genitiv, apăsînd pe butonul nr. 1. În acelaşi mod, folosindu-se planşa respectivă, se face şi analiza morfologică.

După acelaşi principiu se foloseşte instalaţia şi la alte obiecte de învăţămînt. Astfel, la obiectul depanare T.V., folosindu-se o planşă cu schema bloc a televizorului (pe planşă fiind indicate cu numere căile şi etajele televizorului) şi planşe cu mira de control, viitorilor tehnicieni depanatori li se cere să stabilească, în funcţie de aspectul mirei de control, în care cale şi etaj trebuie căutată piesa defectă. Elevii, aplicînd toate cunoştinţele însuşite la acest obiect de învăţămînt, vor proceda aşa cum, de fapt, vor trebui să procedeze adesea după absolvirea şcolii cînd vor depana un televizor defect. Răspunsul îl vor transmite apăsînd pe butonul sau butoanele cu numere corespunzătoare căilor şi etajelor unde trebuie căutată piesa defectă.

Spre deosebire de metoda alegerii multiple, metoda răspunsului codificat este, de fapt, una din variantele metodei răspunsului construit. Folosindu-se această metodă se formează şi se dezvoltă capacităţile intelectuale ale elevilor. Desigur, pe baza formării şi consolidării unor deprinderi specifice de operare intelectuală se dezvoltă şi calităţile nespecifice ale gîndirii.

Instalaţia poate fi utilizată şi cu scopul de control al eficacităţii stilului de predare a unui anumit profesor sau cu scopul de a constata comparativ nivelul unor clase paralele la care predă acelaşi profesor sau profesori diferiţi. În acest sens instalaţia poate fi folosită de conducerile de şcoli şi organele de inspecţie pentru efectuarea controlului cunoştinţelor elevilor într-un timp foarte scurt. Din analiza datelor obiective obţinute şi pe această cale se pot desprinde constatări şi concluzii importante privind modul de predare şi însuşire a cunoştinţelor, cauzele ce determină o anumită situaţie, precum şi măsurile ce se impun a fi luate.

Merită să mai semnalăm un fapt: La lecţiile care s-au ţinut cu folosirea instalaţiei atenţia elevilor a fost mult sporită. Desigur, acesta este un mare cîştig în procesul instructiv-educativ. Servindu-se de instalaţie, profesorul poate să realizeze activizarea maximă a întregii clase. Fiecare elev, ştiind că va trebui să dea răspunsuri la toate întrebările profesorului, manifestă o atenţie mult sporită, ceea ce determină o mai bună însuşire a cunoştinţelor. Totodată utilizarea instalaţiei contribuie la dezvoltarea atenţiei voluntare a elevilor, la sporirea rapidităţii gîndirii, a rezistenţei lor la oboseală, la creşterea vitezei de reacţie la stimulenţii exteriori.

★

Din practica utilizării instalaţiei, în anul care s-a scurs, la diferite obiecte de învăţămînt s-au desprins şi unele concluzii metodice de ordin general.

Înainte de toate trebuie menţionat faptul că o atenţie cu totul deosebită trebuie acordată modului de formulare, de punere a întrebărilor. Şi în condiţii obişnuite profesorul trebuie să respecte un sistem întreg de cerinţe atunci cînd stabileşte conţinutul întrebărilor, le formulează şi le adresează. În condiţiile utilizării instalaţiei toate aceste cerinţe cunoscute trebuie respectate cu şi mai multă grijă. Profesorul trebuie să fie preocupat nu numai de a lucra cît mai mult cu instalaţia avînd în vedere avantajele ce le prezintă pentru creşterea randamentului, eficacităţii muncii de control al cunoştinţelor, dar şi de a stabili în mod corespunzător conţinutul întrebărilor, în aşa fel încît să dezvolte necontenit gîndirea elevilor. Fiecare întrebare trebuie să solicite un efort de gîndire din partea elevilor, ceea ce constituie cea mai importantă condiţie în dezvoltarea lor intelectuală. După cum se ştie, unul din procedeele cele mai eficace de activizare a gîndirii elevilor îl constituie punerea în faţa lor, de către profesor, a unor probleme. Răspunsul la întrebările puse de profesor, soluţiile ce trebuie găsite să nu constituie o reproducere fidelă a explicaţiilor deja date de profesor, a modului de rezolvare a unor probleme deja explicate de acesta. Întrebările puse de profesor trebuie să stimuleze independenţa şi originalitatea gîndirii, căutarea activă de soluţii şi răspunsuri. Facem aceste observaţii pentru ca cei ce lucrează cu această instalaţie să nu se limiteze la modalităţi facile de utilizare a ei. Desigur, şi problemele care cer reproducerea a ceea ce s-a însuşit îşi au importanţa lor. Cu ajutorul instalaţiei se poate verifica în timp foarte scurt şi în orice moment al lecţiei dacă toţi elevii şi-au însuşit cunoştinţele predate, iar verificarea exactă şi completă a

cunoștințelor constituie un element foarte necesar al activității de instruire. Fără o însușire temeinică a cunoștințelor și fără utilizarea a ceea ce s-a memorat nu este posibilă nici dezvoltarea gîndirii, a creativității, flexibilității, fluidității acesteia.

Una din calitățile de bază ale instalației este aceea că servește profesorului pentru a rezolva în timp scurt cu toată clasa numeroase exerciții. Prin aceste exerciții gîndirea elevilor își formează deprinderile de care are nevoie pentru a opera în condiții variate cu o înaltă productivitate, capacitatea de a stabili repede legături, de a sesiza esențialul, de a face generalizări corecte și a aplica în mod corect cunoștințele generale. Iată de ce profesorul trebuie să pregătească minuțios lecțiile ce le ține cu ajutorul instalației pentru ca să îmbine cantitatea mult sporită a răspunsurilor obținute cu o calitate corespunzătoare.

Cu deosebită atenție profesorul trebuie să formuleze și să pună întrebările. Formularea trebuie să fie deosebit de clară, să nu mai necesite completări, modificări pe parcurs, după ce elevii au început să dea răspunsul. Orice modificare, completare a întrebării, după ce elevii au început să răspundă produce grave perturbații în clasă, necesită anularea la panoul de semnalizare a răspunsurilor deja transmise, creează nemulțumiri în rîndul elevilor, îndeosebi a celor mai buni. De asemenea, întrebările trebuie puse fără grabă în așa fel încît elevii să știe precis cînd trebuie să dea răspunsuri prin intermediul instalației. Profesorului i se cere să-și controleze mai mult acțiunile sale în fața clasei, să nu întreprindă nimic ce ar duce la pierderi de timp.

Foarte important este, după ce elevii au transmis răspunsurile, modul cum se face analiza, aprecierea răspunsurilor date. Din practica folosirii instalației rezultă că cei mai mulți elevi dau răspunsuri bune, dar unii fac greșeli. Profesorul trebuie să dea dovadă de o înaltă măiestrie pedagogică în analiza fiecărui răspuns, deoarece elevii care au răspuns, după părerea lor, corect așteaptă confirmarea succesului, iar cei care și-au dat seama că n-au cunoscut problema așteaptă de la profesor să le arate modul de rezolvare. Profesorul trebuie să răspundă acestor așteptări. Aprecierea imediată a cunoștințelor exercită o puternică influență educativă. Părerea profesorului exprimată verbal, sublinierile sale, aprobarea sau dezaprobarea după fiecare răspuns dat de toți elevii prezintă o mare importanță. Din punct de vedere pedagogic și psihologic este necesară întărirea imediată, consolidarea răspunsului bun și corectarea cît mai urgentă a răspunsurilor greșite. Profesorul nu trebuie să se limiteze la a înregistra și, eventual, a aduce la cunoștința clasei cine a răspuns bine și cine a greșit. Aceasta încă nu este totul. Experiența arată că e necesar ca profesorul să se oprească asupra fiecărei categorii de răspunsuri și să solicite, în funcție de situația concretă, atît din rîndul elevilor care au dat răspunsuri corecte, cît și din rîndul celorlalți să se facă autoaprecierea, motivarea răspunsurilor. Are loc tocmai o îmbinare a tuturor metodelor și procedeelor cunoscute ca eficiente cu folosirea instalației pentru controlul simultan al cunoștințelor. Analizînd răspunsurile greșite cu participarea a însăși elevilor respectivi, profesorul descoperă cauzele greșelilor, golurile în cunoștințe, își face o imagine absolut exactă a măsurilor ce trebuie luate pentru ca toți elevii clasei să-și însușească în mod integral cunoștințele stabilite. După ce s-a făcut autoanaliza răspunsurilor, elevii așteaptă concluziile profesorului care, desigur, trebuie exprimate într-o formă succintă.

Din cele arătate pînă în prezent rezultă în mod categoric necesitatea pregătirii în cele mai bune condiții a profesorului pentru fiecare lecție ce se ține cu ajutorul instalației. Activitatea profesorului cu ajutorul instalației devine mai eficientă decît în condițiile obișnuite, dar și greșelile în timpul lecției devin mai vizibile, au consecințe mai grave.

În afară de pregătirea pentru fiecare lecție, în scopul obținerii rezultatelor dorite în condițiile folosirii instalației, profesorul trebuie să aibă unele noțiuni despre instruirea programată, să-și completeze necontenit pregătirea sa pedagogică și psihologică. Necesitatea ridicării nivelului de pregătire a profesorului este determinată de faptul că rolul său în condițiile folosirii instalației nu este cîtuși de puțin diminuat față de condițiile obișnuite, ci, dimpotrivă, este amplificat.

*

După experiența acumulată în decursul unui an școlar se pun noi probleme.

În primul rînd, s-a conturat necesitatea elaborării mai multor variante ale instalației pentru a corespunde în cît mai bune condițiuni nivelului la diferite forme de

ANALIZA SINTACTICĂ A PROPOZIȚIEI

SUBIECT I.
- 1. Exprimat prin
  - 1. Substantiv
  - 2. Pronume
  - 3. Adjectiv
  - 4. Numeral
  - 5. Verb
- 2. Inclus
- 3. Subînțeles

PREDICAT II.
- 1. Verbal exprimat prin
  - 1. Verb predicativ
  - 2. Locuțiune verbală
  - 3. Adverb sau locuțiune adverbială predicativă
  - 4. Interjecție
- 2. Nominal

ATRIBUT III.
- 1. Adjectival exprimat prin
  - 1. Adectiv propriu-zis
  - 2. Numeral
  - 3. Adjectiv pronominal
  - 4. Verb la participiu sau gerunziu
- 2. Substantival exprimat prin
  - 1. Substantiv în genitiv
  - 2. Substantiv cu prepoziție
  - 3. Apoziție
- 3. Pronominal exprimat prin
  - 1. Pronume în genitiv
  - 2. Pronume în acuzativ
  - 3. Pronume în dativ
- 4. Verbal exprimat prin
  - 1. Verb la infinitiv
  - 2. Verb la supin
  - 3. Verb la gerunziu
- 5. Adverbial exprimat prin
  - 1. Adverb
  - 2. Locuțiune adverbială

COMPLEMENTUL IV.
- 1. Direct exprimat prin
  - 1. Substantiv
  - **2. Pronume**
  - 3. Numeral
  - 4. Verb la infinitiv
  - 5. Verb la gerunziu
  - 6. Verb la supin
- 2. Indirect exprimat prin
  - 1. Substantiv în dativ
  - 2. Pronume în dativ
  - 3. Substantiv în acuzativ
  - 4. Pronume în acuzativ
  - 5. Substantiv în genitiv
  - 6. Pronume în genitiv
- 3. Circumstanțial de loc exprimat prin
  - 1 Substantiv
  - 2. Pronume
  - 3. Adverb sau locuțiune adverbială
- 4. Circumstanțial de timp exprimat prin
  - 1. Substantiv
  - 2. Verb la gerunziu
  - 3. Verb la infinitiv
  - 4. Adverb sau locuțiune adverbială
- 5. Circumstanțial de mod exprimat prin
  - 1. Substantiv
  - 2. Numeral
  - 3. Verb la infinitiv
  - 4. Verb la gerunziu
  - 5. Adverb sau locuțiune adverbială
- 6. Circumstanțial de cauză exprimat prin
  - 1. Substantiv
  - 2. Pronume
  - 3. Adjectiv
  - 4. Verb la gerunziu
- 7. Circumstanțial de scop exprimat prin
  - 1. Substantiv
  - 2. Verb la infinitiv
  - 3. Verb la supin

învățămînt și specificului diferitelor obiecte. Dacă, de exemplu, la gramatică și la numeroase alte obiecte de învățămînt instalația în forma inițială s-a dovedit pe deplin satisfăcătoare, pentru matematică la clasele de liceu, fizică etc. sînt necesare variante prin care să se poată transmite semnele matematice, unitățile de măsură. Asemenea variante au fost elaborate și s-a construit modelul lor.

Desigur, în viitor va apare și necesitatea altor variante ale instalației VERFIX pentru rezolvarea altor sarcini didactice.

Experiența metodică obținută pînă în prezent este, se înțelege, într-o fază incipientă. Metodica folosirii instalației la diferite obiecte de învățămînt, la diferite lecții și la diferite clase și forme de școlarizare este o sarcină pe care o pot rezolva numai un mare număr de cadre didactice, dornice să-și aducă aportul la ridicarea eficienței lecției.

Pentru stabilirea în mod precis a sporului de eficiență obținut prin folosirea instalației considerăm că este necesar să se organizeze cercetări speciale. Se vor determina astfel mai precis avantajele folosirii instalației, precum și domeniile în care poate fi folosită cu succes.

Credem că s-ar putea efectua, cu ajutorul instalației și studii pedagogice ca, de exemplu, studii asupra frecvenței unor erori de învățare la diferite discipline, asupra gradului de dificultate al însușirii unor cunoștințe. Pe această cale ar putea fi formulate unele concluzii utile perfecționării manualelor, metodicilor și programelor.

Personalitatea educatorului în concepţia pedagogilor români din trecut

Conf. dr. *ION STANCIU*
Bucureşti

Atenţia care se acordă în ţara noastră educaţiei tinerei generaţii face ca interesul manifestat faţă de pregătirea educatorului de profesie să fie mult sporit. Există o strînsă legătură între extinderea preocupărilor pentru ridicarea pe o treaptă superioară a învăţămîntului şi formarea acelora care se îndeletnicesc cu educarea tineretului. Societatea contemporană este convinsă de faptul că investigaţiile care se fac pe tărîm şcolar, şi măsurile de organizare adoptate, rămîn ineficace dacă educatorul — învăţător sau profesor — nu întruneşte în personalitatea sa complexul de însuşiri cerute de cea mai delicată dintre toate meseriile şi artele — aceea de a *forma omul.*

Este potrivit ca acum cînd şcoala noastră face un nou şi însemnat pas pe calea dezvoltării sale, cînd procesul formării tinerei generaţii din societatea contemporană capătă noi dimensiuni, cerînd să se pună cu acuitate problema ridicării calificării pedagogice a educatorilor de toate categoriile, să facem o investigaţie în gîndirea pedagogică românească şi să punem în evidenţă ideile valoroase, pe baza cărora să se ducă mai departe teoria şi practica formării educatorului.

O astfel de investigaţie ar avea darul să demonstreze, pe de o parte, via preocupare a pedagogilor români din trecut faţă de personalitatea şi pregătirea educatorilor, iar pe de altă parte, legătura care există între concepţia generală asupra educaţiei şi locul ce se acordă acestora în procesul formării tinerei generaţii.

Dacă în perioada de început Gh. Şincai, T. Iancovici de Mirievo, M. Roşu, iar mai tîrziu P. Poenaru, dînd primele serii de învăţători — au pus accentul pe însuşirea „metodului" de predare —, după 1860 începe să se acorde atenţie mai ales *însuşirilor personale* şi profesionale ale celor ce deveneau educatori.

Scriind despre personalitatea educatorului — în studii, manuale sau tratate — pedagogii români au urmărit să atragă atenţia cercurilor conducătoare din învăţămînt asupra caracterului complex al meseriei acestuia şi, în consecinţă, asupra necesităţii îmbunătăţirii sistemului pentru pregătirea personalului didactic. În recrutarea primelor generaţii de învăţători şi de profesori, nu s-a manifestat preocuparea ca cel care se orienta spre această îndeletnicire să posede anumite calităţi specifice acestei meserii. Evident, această împrejurare nu a putut să nu aibă anumite consecinţe negative. Iată de ce în primele scrieri pedagogice referitoare la personalitatea educatorului accentul s-a pus mai ales pe însuşirile naturale ale acestuia, insistîndu-se mai puţin asupra pregătirii de specialitate.Se avea în vedere, mai ales, persoana care se simţea atrasă de meseria de educator şi care prin anumite calităţi reuşea să provoace simpatia şi dragostea elevilor. Se poate ca această insistenţă asupra însuşirilor naturale să fi fost o reacţie faţă de modul în care se recrutau pînă atunci învăţătorii — fără nici o preocupare pentru aptitudinile lor educative.

Astfel, *Anton Velini* în *Manualul de metodică şi pedagogie* (1860) stabileşte trei categorii de însuşiri necesare educatorului: unele ţin de *corp*, altele de *înţelegere*, iar altele de *voinţă*.

Printre însuşirile care priveau „înţelegerea", Velini includea aptitudinea de a cunoaşte caracterele şcolarilor şi de a găsi metoda de instruire cea mai potrivită; printre calităţile de *voinţă* enumera iubirea faţă de şcolari şi de profesie, răbdarea şi blîndeţea [1]. Deşi în concepţia sa cu privire la învăţător, Velini punea pe primul plan atribuţiile cu caracter instructiv ale acestuia, atunci cînd se referă la însuşirile unui bun dascăl, el le enumără mai ales pe acelea cu caracter moral: conştiinţă, iubire, răbdare, blîndeţe, modestie; aceste calităţi îl ajută să instruiască bine şi să fie pentru elevii săi un exemplu.

Pornind de la convingerea că în şcoală „magistrul e lucrul principal", *S. Barnuţiu* aprecia că alegerea acestuia „e lucru de cea mai mare importanţă pentru toţi cei care vor a întemeia şcoli" [2]. Barnuţiu considera că, dată fiind importanţa „magistrului" este necesară o pregătire specială a acestuia. După părerea profesorului transilvănean, succesul în munca educatorului depinde de modul în care el ştie să-şi atragă dragostea şi stima elevilor. Acestea la rîndul lor se manifestă atunci cînd educatorul a ajuns la un înalt grad de perfecţie, cînd a devenit *exemplul viu în toate direcţiile*, iar şcolarii văd în el „legea personificată" însăşi.

Dacă Bărnuţiu cerea de la învăţător însuşiri cu valenţe educative, *I. P. Eliade*, de la Şcoala normală din Ploieşti, ca şi A. Velini, punea pe primul plan cerinţe a căror respectare asigurau succesul didactic. Acestea au fost fixate de Eliade sub forma a şase „principii" relative la învăţători, dintre care amintim trei: pregătirea pentru lecţie, evitarea şabloanelor, desfăşurarea plăcută a lecţiei [3].

Pe Eliade îl interesa învăţătorul mai ales prin prisma formaţiei sale didactice, a capacităţii sale de a realiza un învăţămînt de calitate. Din această înţelegere a formaţiei educatorului se vede şi orientarea pedagogică a lui I. P. Eliade, accentul pe care îl pune pe procesul de instrucţie şi pe aspectul informativ al acestuia.

Profesorul de pedagogie de la Sibiu — *Ion Popescu* — face o sinteză a poziţiilor reprezentate de pedagogii amintiţi pînă acum. El deosebeşte două categorii de însuşiri ale învăţătorului: unele privind priceperea sa în *arta educaţiei*, iar altele ţinînd de acele *calităţi personale* care conferă intervenţiei sale forţă educativă. După părerea pedagogului sibian, acestea din urmă se manifestă puternic în însăşi realizarea procesului instructiv: „mijloacele educaţiei îşi pot primi valoarea lor educativă numai de la persoana educatorului" [4].

Deşi apreciază valoarea pregătirii didactice, I. Popescu insistă asupra forţei educative a calităţilor generale ale educatorului, precizînd că nu poate face educaţie decît acela care „prin însuşirile şi înfăţişarea sa este peste tot un model, un exemplu viu" [5]. Ideea unui educator, care să constituie în toate privinţele un *model* pentru elevii săi, este prezentă la cei mai mulţi dintre pedagogii noştri. La I. Popescu această cerinţă este legată de necesitatea manifestării autorităţii în procesul educativ.

Deosebind *autoritatea autentică* (autoritatea pedagogică), întemeiată pe calităţile de educator ale învăţătorului, de *autoritatea oficială*, ce rezultă din funcţia pe care acesta o deţine, I. Popescu relevă rolul negativ în manifestarea autorităţii atît al *severităţii*, cît şi al *iubirii neraţionale*. Precizarea pe care o face este de o deosebită valoare teoretică şi practică. Pentru ca educatorul să aibă autoritate nu este suficient să fie în toate un model pentru elevii săi, el mai are nevoie de încă ceva: să fie totdeauna *serios*, cerînd elevilor săi în mod constant şi consecvent să-şi îndeplinească îndatoririle.

În concepţia lui I. Popescu, educatorul nu este un „model" oarecare, ci unul care-şi manifestă însuşirile în raporturile sale cu elevii. Este cu adevărat un *exemplu* şi se bucură de prestigiu acel educator care, posedînd un complex de calităţi general umane, posedă şi priceperea de a educa. Pentru I. Popescu calitatea specifică educatorului este „seriozitatea". Pedagogul sibian face deosebirea între „seriozitate" şi „severitate", prima însuşire fiind considerată ca o atitudine de mijloc între un regim sever, bazat pe pedepse, şi o dragoste neraţională. Seriozitatea nu exclude iubirea educatorului, ci o presupune — ea fiind comparată cu căldura soarelui de care depinde orice desvoltare în lumea vie.

---

[1] Anton Velini, *Manual de metodică şi pedagogie*, Iaşi, 1860, p. 234—236.
[2] S. Bărnuţiu, *Pedagogia*, Iaşi, 1870, p. 278.
[3] I. P. Eliade, *Elemente de pedagogie şi metodologie teoretică şi practică*, Ploieşti, 1882, ed. a IV-a, p. 85—86.
[4] Ion Popescu, *Pedagogia*, ed. a II-a, Sibiu, 1892, p. 69.
[5] *Ibidem*.

Deși insistă foarte mult asupra însușirilor personale ale educatorului, I. Popescu nu le consideră ca fiind înnăscute, ci dobîndite prin educație. De aceea, el încheie capitolul său privitor la „Influența personală a educatorului" cu îndemnul de a se manifesta toată grija pentru calificarea pedagogică a educatorilor. Lipsind această calificare — precizează el — „educația poate să rămînă fără nici un efect, oricare ar fi de altmintrelea sacrificiile ce s-ar face pentru ea" [6]. La Ion Popescu întîlnim o viziune mai largă asupra educatorului, care pornește de la o concepție pedagogică puternic influențată de etică. Pedagogul sibian are în vedere, în primul rînd, formarea unui om moral, de aceea, educatorul chemat să realizeze acest scop, nu poate fi decît o personalitate ce se caracterizează prin anumite calități morale. Pregătirea educatorului presupune, în concepția sa, mai întîi cultivarea acestei calități și, în al doilea rînd, dobîndirea priceperilor care țin de *arta educației*.

În modul în care este văzută personalitatea educatorului există multă apropiere între I. Popescu și V. Gr. Borgovan. Și acesta din urmă insistă asupra *autorității pedagogice*, întemeiată pe „știință, experiență și forță morală", pe seriozitate și consecvență și atrage atenția asupra pericolului unei iubiri neraționale. Borgovan adăuga însă o idee care se cuvine să fie amintită: educatorul, avînd ca orice om, anumite „scăderi" va căuta să le înlăture, formîndu-se pe sine însuși [7]. Dacă I. Popescu relevă rolul unei intervenții exterioare în procesul formării educatorului, V. Gr. Borgovan pune în evidență un alt aspect, acela al *autoeducației* acestuia. Pe aceeași poziție se află și alți doi pedagogi transilvăneni — *P. Pipoș* și *P. Span*. Și unul și altul vorbesc despre necesitatea ca educatorul să constituie „exemplu viu" pentru elevi și să-și întemeieze iubirea față de ei pe seriozitate [8].

Cu C. Dimitrescu-Iași, problema calităților educatorului capătă un nou contur, incluzînd nu numai pe învățător, ci și pe profesorul secundar și universitar. Ținînd seama de specificul activității celor două categorii de profesori — secundari și universitari, Dimitrescu-Iași a încercat să delimiteze calitățile pe care trebuie să le întrunească fiecare din ei. În activitatea sa — arăta C. Dimitrescu-Iași — profesorul universitar pune accentul pe *transmiterea științei*, iar profesorul secundar, folosindu-se de adevărurile științifice, va urmări îndeosebi *formarea și dezvoltarea școlarilor* săi, stimularea interesului lor pentru știință. Primului i se cere, pe de o parte, să posede pe deplin știința și metodele de investigație științifică, iar pe de altă parte, să aibă darul expunerii. Cel de-al doilea are nevoie de încă o calitate în plus: *darul pedagogic de a instrui pe școlar*, dînd procesului instructiv forță educativă.

C. Dimitrescu-Iași pune în centrul preocupărilor profesorului secundar modalitatea prin care poate conferi cunoștințelor ce le transmite valoare formativă — pe plan intelectual și moral. El aprecia că pentru a putea atinge o asemenea măiestrie, profesorul are nevoie de o dublă pregătire: în primul rînd *științifică*, iar în al doilea rînd *pedagogică*. Fără un larg orizont științific, acesta nu va putea selecta esențialul de amănunt și nu va putea pune în valoare potențele educative ale conținutului învățămîntului; cunoscînd numai atît cît îi este necesar ca să predea, profesorul va ajunge repede la rutină — prezentînd întotdeauna același conținut în aceeași formă [9].

Pentru C. Dimitrescu-Iași *pregătirea științifică* a profesorului constituie temelia pe care se poate ridica și consolida pregătirea pedagogică, al cărei element principal este reprezentat în concepția sa de *tactul pedagogic*. Dacă primul pas spre îmbunătățirea învățămîntului îl constituie stăpînirea noțiunilor științifice de către profesor, cel de-al doilea pas — arată pedagogul român — este asigurat prin pregătirea lui pentru înfăptuirea educației și anume prin dobîndirea tactului pedagogic. A avea tact pedagogic, însemnează, pentru C. Dimitrescu-Iași, a poseda capacitatea de armonizare a măsurilor practice cu principiile teoretice pedagogice.

Pregătirea pedagogică presupune, în concepția sa, nu numai stăpînirea teoriei educației, ci și putința de a adapta această teorie la cazurile concrete pe care le oferă viața școlară, de a judeca importanța unui caz, de a găsi repede și cu siguranță mijloacele educative corespunzătoare și a le aplica la timp.

Tactul pedagogic se cîștigă prin *însușirea teoriei* pedagogice și prin *exerciții practice* de observare a copiilor, de analiză a manifestărilor acestora, de integrare a cazurilor particulare în principii teoretice și de soluționare promptă a acestor cazuri.

---

[6] Ion Popescu, *Op. cit.*, p. 73—74.

[7] V. Gr. Borgovan, *Pedagogia*, București, 1921, p. 98—100.

[8] P. Span, *Idei pregătitoare în pedagogie*, 1902; P. Pipoș, *Pedagogia pentru preparandii*, București, 1916.

[9] C. Dimitrescu-Iași, *Învățămîntul universitar și pregătirea profesorilor gimnaziali*, în *C. Dimitrescu-Iași, Omul și opera*, București, 1934.

Efortul pe care l-a depus Dimitrescu-Iaşi pentru crearea seminariilor pedagogice, ca şi munca pe care a desfăşurat-o ca director al seminarului pedagogic din Bucureşti, erau expresia convingerii sale că nimeni nu trebuie să ajungă la catedră fără a-şi fi făcut în prealabil ucenicia în activitatea didactică, dobîndind astfel priceperea de a da procesului instructiv forţa educativă. Realizarea acestei sarcini este mult mai complexă decît un simplu act al „predării". „Îţi trebuie — spunea C. Dimitrescu-Iaşi — o întreagă pregătire teoretică şi practică, pentru ca să ai atenţiunea continuu îndreptată în această direcţie, pentru ca să cauţi să te foloseşti de fiecare moment pentru a contribui nu numai la înzestrarea minţii şcolarului cu o sumă de cunoştinţe, ci în acelaşi timp, prin instrucţiunea pe care i-o dai să lucrezi la educaţia lui deplină" [10].

Concepţia lui C. Dimitrescu-Iaşi cu privire la personalitatea educatorului este mai largă decît a celorlalţi pedagogi amintiţi mai sus. El a avut în vedere nu educatorul în general, ci educatorul cerut de specificul unui anumit grad de învăţămînt. De aici şi diferenţierea cu privire la calităţile pe care trebuie să le întrunească fiecare. In afară de aceasta, C. Dimitrescu-Iaşi a relevat necesitatea împletirii pregătirii ştiinţifice, de specialitate cu aceea pedagogică, ca o condiţie elementară a formării profesorului.

Dacă pentru I. Popescu, V. Borgovan, P. Pipoş educatorul se formează cultivîndu-şi mai ales însuşirile morale, pentru C. Dimitrescu-Iaşi accentul se pune pe pregătirea omului de cultură, care educă nu numai prin forţa exemplului, ci şi prin tactul pedagogic pe care-l posedă, prin priceperea de a conferi cunoştinţelor pe care le transmite forţă educativă.

Deşi teoria pedagogică a lui I. G ă v ă n e s c u l cuprinde o serie de teze neştiinţifice, ca, de pildă, aceea potrivit căreia educatorul formează războinicii în lupta pentru existenţă, el a insistat, ca şi alţi reprezentanţi ai pedagogiei româneşti, asupra necesităţii pregătirii speciale a educatorilor. Educaţia — spune el — este cea mai grea artă cu care se îndeletniceşte spiritul omenesc, dar formarea educatorilor a fost neglijată, manifestîndu-se mai multă exigenţă pentru formarea meseriaşilor de alte categorii. Două sînt condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească educatorul în concepţia pedagogului I. Găvănescul: a) să-şi iubească meseria şi copiii şi b) să posede pregătirea pedagogică. Observăm deci o îngustare a cercului de calităţi cerute educatorului, cu o accentuare a necesităţii pregătirii pedagogice. „Cel orientat (cu pregătire pedagogică n.n.) — arată I. Găvănescul — cunoaşte controversele, ştie ce s-a zis *pro* şi *contra*, ştie greutatea diferitelor probleme şi slăbiciunea sau tăria relativă a argumentelor, nu este surprins nepregătit de atacul unui raţionament, şi merge cu pasul sigur înainte, cunoscînd din capul locului şi foloasele şi neajunsurile artei sale" [11]. Educatorul pregătit îşi desfăşoară activitatea în mod creator ca un artist, pe cînd cel nepregătit, ca un meşteşugar care nu poate depăşi anumite modele pe care le imită.

Către începutul secolului nostru în pedagogia românească începe să pătrundă o direcţie nouă, de nuanţă psihologică, care punea pe primul plan în procesul formării omului elementele înnăscute. Acest punct de vedere se extinde şi asupra rolului şi a pregătirii educatorului. După cum influenţa educatorului asupra copilului are un caracter limitat, tot atît de limitată trebuie să fie intervenţia externă în însăşi formarea educatorului. Pe o astfel de poziţie s-au situat la noi înainte de primul război mondial A n a C o n t a K e r n b a c h şi G. A s l a n, iar între cele două războaie mondiale C. N a r l y.

Spre deosebire de toţi autorii de manuale de pedagogie din acea vreme, care au rezervat în scrierile lor un capitol cu privire la calităţile educatorului, Ana Conta Kernbach nu are un astfel de capitol în lucrarea sa „Noţiuni de pedagogie, didactică şi metodică" (1914). Că nu poate fi vorba de o omisiune ne convingem din propria ei afirmaţie: „Nu se pot formula reguli precise în privinţa felului de a fi al profesorului. Tactul şi bunul simţ nu se învaţă din carte" [12]. Ultima afirmaţie o luăm în sensul că „tactul" şi „bunul simţ", după opinia Anei Conta, nu se pot învăţa. Ar urma, deci, ca educatorii să se recruteze din rîndul acelora care fac dovada unor astfel de însuşiri.

---

[10] C. D i m i t r e s c u - I a ş i, *Tactul pedagogic*, p. 151.

[11] I. G ă v ă n e s c u l, *Curs de pedagogie generală*, ed. a V-a, Bucureşti, 1923, p. 19—20.

[12] A n a C o n t a K e r n b a c h, *Noţiuni de pedagogie, didactică şi metodică*, 1914, p, 172.

G. Aslan insistă asupra *vocaţiei* pentru cariera de învăţător. „Nimeni — spune el — să nu-şi ia sarcina de educator, dacă nu simte o aplecare firească şi dacă nu posedă aptitudinile trebuincioase" [13]. Mai mult, el consideră că „nu-i dat oricui să formeze suflete" [14]. Cu toate acestea, G. Aslan susţinea şi necesitatea dobîndirii unora din calităţile specifice acestei profesii. Vorbind despre *„autoritatea morală"* G. Aslan preciza că aceasta se constituie dintr-un complex de însuşiri, dintre care unele se dobîndesc prin autoeducaţie sau, cu propria sa expresie, prin „educaţia de sine". Acestea sînt: stăpînirea de sine, consecvenţa, spiritul de dreptate, respect faţă de copil ş.a. Deşi porneşte de la ideea existenţei unei vocaţii anume pentru profesia de educator, G. Aslan se declară de acord cu cerinţa formulată de pedagogul german Chr. Salzmann : „formează-te pe tine însuţi". „Formîndu-se pe sine — adăuga pedagogul Aslan — învăţătorul va ajunge în stare să formeze la rîndul său oameni vrednici, oameni de omenie şi buni români" [15].

Reprezentantul aşa-numitei „pedagogii vocaţionale" de la noi — C. Narly — a insistat şi mai mult asupra calităţilor înnăscute ale educatorului. El făcea precizarea că are în vedere nu educatorul de profesie, ci „educatorul de vocaţie", născut pentru o astfel de îndeletnicire [16].

Care sînt „însuşirile înnăscute" ale educatorului pe care le stabileşte C. Narly? 1. voinţa de desăvîrşire ; 2. devotamentul faţă de oameni şi copil ; 3. darul intuitiv de a cunoaşte pe om ; 4. moralitate ; 5. inteligenţă. Ceea ce izbeşte de la început este faptul că dintre cele cinci însuşiri, cel puţin trei nu pot fi considerate ca înnăscute : voinţa de desăvîrşire, devotamentul faţă de oameni, adînca moralitate. Toate acestea se dobîndesc prin educaţie. C. Narly are însă dreptate cînd precizează că aceste însuşiri sînt specifice meseriei de educator. El are mai ales dreptate atunci cînd apreciază că însuşirea caracteristică a acestuia este *voinţa de desăvîrşire.*

Trecînd pe seama eredităţii o serie de însuşiri care în realitate nu se obţin decît prin educaţie, C. Narly a fost obligat să restrîngă numărul calităţilor dobîndite : „cultura generală, pregătirea pedagogică şi stilul" — prin această ultimă însuşire înţelegîndu-se gesturile, mimica şi exprimarea. Deşi el susţine că vede în pregătirea pedagogică condiţia de bază a unei activităţi creatoare, cînd face această afirmaţie C. Narly nu mai este convingător, din moment ce căutase mai înainte să demonstreze că hotărîtoare pentru activitatea educativă sînt calităţile înnăscute.

Toate cele opt însuşiri — înnăscute şi dobîndite — la care se referă C. Narly, erau considerate ca necesare oricărui educator. Pentru profesorul de liceu mai adăuga încă două : stăpînirea specialităţii şi pasiunea pentru aceasta, care la rîndul ei va stimula interesul elevilor pentru ştiinţă.

Deşi cei mai de seamă reprezentanţi ai pedagogiei româneşti au demonstrat necesitatea pregătirii pedagogice a educatorului de profesie, punerea în aplicare a teoriei lor a întîmpinat serioase dificultăţi. Aceasta se datora, în bună măsură, şi atmosferei pe care o creau aceia care considerau că în formarea unui profesor rolul hotărîtor îl au însuşirile înnăscute. Aşa după cum arată G. G. Antonescu, aceştia făceau următorul raţionament : dacă educatorul are aptitudini pedagogice nu mai are nevoie de o pregătire teoretică, iar dacă nu posedă astfel de aptitudini, devine sclavul metodei pe care şi-o însuşeşte. G. G. Antonescu nu era de acord cu aceia care susţineau existenţa unui „conflict" între personalitatea profesorului şi metodă (în sensul de teorie pedagogică). Profesorii lipsiţi de pregătire teoretică în domeniul educaţiei, afirma el, vor fi obligaţi să caute ei înşişi o metodă. Unii rătăcesc pe acest drum, alţii, chiar dacă găsesc metoda, nu-şi dau seama de raţiunea ei, iar dacă reuşesc s-o înţeleagă, ajung să facă totuşi teorie.

G. G. Antonescu compară profesorul lipsit de pregătire pedagogică cu un om care caută un obiect într-o cameră întunecată ; neştiind încotro să meargă el va rătăci mult pînă îşi va atinge scopul. Dacă în cameră ar pătrunde puţină lumină sarcina sa ar deveni foarte uşoară. În concepţia lui G. G. Antonescu teoria pedagogică lumi-

[13] G. Aslan, *Chestiuni de învăţămînt şi educaţie*, Bucureşti, 1916, p. 450.
[14] *Ibidem*, p. 451.
[15] G. Aslan, *Op. cit.*, p. 258.
[16] C. Narly, *Pedagogia generală*, Bucureşti, p. 486.

nează calea practicianului, de aceea pregătirea sa constituie principala însuşire a educatorului. „Toate legile, regulamentele şi programele nu vor servi la nimic atîta vreme cît nu vom avea profesori bine pregătiţi" [17].

Consecvent principiului şcolii formativ-organiciste, G. G. Antonescu punea pe primul plan al pregătirii profesorului calităţile sale de educator. „Cîtă vreme nu ne vom da seama că profesorul secundar, ca şi dascălul primar trebuie să fie mai întîi educator şi numai în al doilea rînd erudit, nu vom avea o şcoală bună" [18]. Avînd pregătire pedagogică, susţinea G. G. Antonescu, profesorul devine capabil să adapteze principiile teoretice la firea individuală a elevului şi la împrejurările concrete ale activităţii sale; această adaptare constituie opera personală a educatorului, expresia tactului său pedagogic. Arta de a educa şi talentul pedagogic se dobîndesc prin *însuşirea ştiinţei* (a teoriei cu privire la educaţie) şi prin punerea ei în practică.

Conexiunea dintre principii şi personalitatea educatorului îi conferă acestuia din urmă *forţa pedagogică* necesară îndeplinirii cu eficienţă a îndatoririlor sale profesionale. Un astfel de profesor ştie să utilizeze în mod creator atît teoria pedagogică în ansamblul ei, cît şi *metoda* propriu-zisă „...în cele din urmă, metoda valorează numai atît cît valorează acela care e chemat s-o aplice: adică *personalitatea profesorului*".

G. G. Antonescu, ca şi înaintaşul său C. Dimitrescu-Iaşi, a pus accentul pe pregătirea specială a profesorului *ca educator*; erudiţia profesorului dobîndeşte valoare formativă numai atunci cînd i se adaugă pregătirea pe care o implică participarea la actul educaţional.

*

Scurta privire istorică întreprinsă — şi care nu a cuprins decît o parte din pedagogi — a pus în evidenţă atît atenţia de care s-a bucurat în pedagogia românească din trecut personalitatea educatorului, cît şi diversele concepţii ce s-au conturat în legătură cu această chestiune. Dominantă a fost acea concepţie care, fiind expresia unui robust optimism pedagogic, a acordat educatorilor de profesie un important rol în procesul de formare a tinerei generaţii. Totodată, ei au pus în evidenţă însuşirile pe care — după opinia lor — trebuie să le întrunească educatorul pentru ca intervenţia sa în procesul formării copilului sau tînărului să fie eficientă. Chiar dacă, potrivit concepţiei lor generale cu privire la educaţie, poziţia lor privind personalitatea educatorului este uneori diferită, comună este ideea privind necesitatea pregătirii speciale a acestuia. Punînd pe primul plan aspectul educativ al activităţii şcolare, cei mai mulţi dintre pedagogii noştri au văzut în învăţător sau profesor, în primul rînd, educatorul şi au relevat trebuinţa pregătirii lor în acest sens — ca oameni model, ca oameni de cultură, ca buni cunoscători ai teoriei şi practicii pedagogice.

Evident, limitele concepţiilor lor pedagogice şi-au pus pecetea şi asupra poziţiei privind personalitatea educatorului. Cei mai mulţi dintre ei reduceau procesul formării copilului la raportul acestuia cu educatorul. Oricum, în condiţiile epocii în care au trăit, influenţele ce se exercitau asupra tinerei generaţii erau mult mai puţine decît cele de astăzi. Pentru vremea noastră este mai evident decît pentru ei că prezenţa educatorului nu poate fi eficientă decît în măsura în care el va şti nu numai să-şi modeleze intervenţia, în funcţie de particularităţile celui pe care-l educă, ci şi să utilizeze cu pricepere complexul de influenţe în care este obligat să trăiască copilul şi tînărul contemporan.

Nu greşim de loc afirmînd că pe vremea lui C. Dimitrescu-Iaşi procesul educativ se realiza într-un sistem de coordonate cu mult mai redus decît acela din zilele noastre. Cu toate acestea concepţia lor cu privire la educator şi la formarea acestuia poate constitui unul din punctele de sprijin pentru teoria pedagogică românească contemporană şi pentru practica formării profesorului de azi şi de mîine.

---

[17] G. G. Antonescu, *Pedagogia generală*, ediţia a II-a, Bucureşti, 1936, p. XXI.

[18] *Ibidem.*

Lupta corpului didactic din Transilvania pentru realizarea unirii de la Alba-Iulia

Prof. VASILE POPEANGĂ
Arad

Corpul didactic românesc din Transilvania, detașament valoros al intelectualității din această provincie, a militat neobosit pentru dezvoltarea conștiinței naționale a poporului român și pentru difuzarea în masele largi a ideii de unitate națională. Prin lupta sa consecventă pentru unirea Transilvaniei cu vechea Românie, corpul didactic și școala românească din Transilvania au devenit unul dintre factorii interni ai realizării unității noastre naționale. În ambianța culturală creată de tendințele de deznaționalizare prin intermediul școlii — tendințe conturate clar în legile școlare din perioada dualismului — școala românească din Transilvania a avut de înfruntat adversități de tot soiul. Cu toate acestea, ea s-a afirmat ca un factor activ în realizarea unității culturale a românilor de pe ambele versante ale Carpaților. Comunitatea culturală — realizată prin circulația valorilor culturale, prin știință, literatură, artă, presă, școală — a fost unul dintre factorii dinamici care au contribuit la desăvîrșirea unității naționale a românilor.

Rolul școlii românești din Transilvania, și al slujitorilor ei, în realizarea unității naționale a românilor, s-a concretizat în pregătirea generației Unirii. Profilul spiritual al acestei generații a fost format în școală. Ca principal izvor de cultură, pentru masele populare românești din Transilvania, școala a difuzat în rîndurile lor valorile fundamentale ale culturii noastre. Comportamentul lor în cadrul colectivității sociale a fost modelat în funcție de aceste valori. În 1848, S. Bărnuțiu a văzut în școlile naționale un mijloc de asigurare a continuității românești în Transilvania. Școala a devenit un factor de unitate națională, prin faptul că a sădit în conștiința generațiilor convingerea că realizarea unității noastre naționale e una din aspirațiile majore ale obștei românești, de pe ambele părți ale Carpaților. Într-o intervenție făcută în Congresul școlar de la Blaj, ținut la începutul lui iunie 1879, G. Barițiu afirmă că menirea școlii populare e apărarea intereselor naționale.

Gîndirea pedagogică românească din Transilvania a adus în circulația de idei a epocii și conceptul de educație națională, care e o necesitate pentru o comunitate care dorește să contribuie la progresul omenirii. După I. Slavici, difuzarea culturii naționale este în viața școlii una din funcțiile ei fundamentale. Conceptul de educație națională este definit de P. Pipoș, care îl concepe ca pe un „proces de cultivare intelectuală și morală, întocmit așa încît generația tînără să se introducă în modul de cugetare, simțire și voință al întregii națiuni“ [1]. Gîndirea, sentimentul și voința afirmă unitatea unei comunități naționale. Scopul educației naționale e de a face cunoscut tineretului creațiile literar-artistice și culturale ale națiunii. Literatura națională, care prezintă o mare forță de pătrundere și modelare a conștiinței tineretului, e un factor de unificare a comunității naționale prin valorile pe care ea le vehiculează. Prin educație națională, tineretul trebuie să fie pregătit pentru realizarea unirii românilor într-un singur stat, organizat, după cum se exprima V. Gr. Borgovan, într-o conferință ținută în 1914, despre educația națională [2].

---

[1] P. Pipoș, *Elementul național în educație*, în „Biserica și școala“, nr. 14, an XVI, 1892, p. 115.

[2] D. Goga, *Pedagogul V. Gr. Borgovan*, Cluj, 1935, p. 97.

Atît I. Slavici, P. Pipoş, cît şi V. Gr. Borgovan nu fac din educaţia naţională un factor exclusiv de modelare a tinerei generaţii. Educaţia naţională a tineretului nu trebuie să fie în contradicţie cu formarea lui în spiritul marilor tradiţii umane ale culturii româneşti.

Studiul limbii şi literaturii române a constituit nu numai o armă de luptă împotriva deznaţionalizării forţate prin intermediul şcolii, ci şi un factor de unificare culturală. Profesorii liceelor şi preparandiilor româneşti din Transilvania alcătuiau programe anuale pentru studiul literaturii române în şcoala medie. Aceste programe cuprindeau operele reprezentative ale literaturii române, a cărei tratare unitară în şcoală devenea un factor formativ prin viziunea de ansamblu asupra literaturii române pe care o forma în sufletul tinerei generaţii. Spicuim din programa de literatură română a Preparandiei din Blaj [3], cîteva titluri de opere literare studiate în anii 1910-1917: *V. ALECSANDRI: Sfîrşit de toamnă, Doina, Bălcescu murind, Dan, căpitan de plai, Despot-Vodă, Boierii şi ciocoii; G. COŞBUC: Noapte de vară, Mama, Trei, Doamne, şi toţi trei, Cîntec barbar; AL. ODOBESCU: Doamna Chiajna; M. EMINESCU: Rugăciune, Revedere, Melancolie, Cîntec poporal; AL. VLAHUŢĂ: Unde ni sînt visătorii; I. SLAVICI: Popa Tanda; I. CREANGĂ: Amintiri din copilărie; I. L. CARAGIALE: O noapte furtunoasă, O scrisoare pierdută, Năpasta; N. FILIMON: Ciocoii vechi şi noi; I. BUDAI-DELEANU: Ţiganiada. La aceste opere se mai adaugă studiul unor poezii de O. GOGA, ŞT. O. IOSIF, a unor opere de M. SADOVEANU, D. ZAMFIRESCU, B. P. HAŞDEU, E. GÎRLEANU.*

Din analiza acestei sumare programe se poate observa că operele literare care alcătuiau fondul de aur al literaturii române cunoşteau, prin intermediul şcolii, o largă difuzare în conştiinţa publică din Transilvania. Literatura ca factor de formare a conştiinţei naţionale şi de unitate culturală era valorificată, în primul rînd, prin intermediul şcolii. În cadrul lecţiilor, din şcolile româneşti din Transilvania, valorile culturale erau asimilate de un tineret avîntat şi generos care, în anii premergători încleştării epocale din 1914-1918, propaga în mare lozinca României unite.

În perioada primului război mondial, şcolile româneşti din Transilvania au devenit focare de rezistenţă morală, pentru un popor care sîngera într-un război nedrept. În august-septembrie 1916, sute de învăţători şi de profesori de la şcolile româneşti din Transilvania s-au încadrat în armata română, afirmînd rolul ei de eliberare a românilor transilvăneni. De la liceul din Braşov, 11 profesori împreună cu directorul lor au trecut de partea armatei române. Din satele vecine cu România, 80 de învăţători s-au alăturat armatei române [4]. De asemenea, din satele bănăţene şi din centrul Transilvaniei şi alţi învăţători au trecut în România. Ei erau urmăriţi pe cale judiciară şi administrativă. Mulţi învăţători români, care au rămas la posturile lor, au suferit tot felul de şicane: percheziţii, înscenări de procese, arestări, internări la Sopron. Învăţătorului I. Vidu i s-a făcut în septembrie 1916 o percheziţie, şi i s-a înscenat un proces, al cărui epilog a fost internarea lui Vidu la Sopron. Motivele invocate de procuror erau că I. Vidu a avut relaţii în domeniul valorificării artei populare cu profesorul I. Paulian din Tr. Severin şi D. Kiriac, dirijorul corului „Carmen" din Bucureşti. Vidu este acuzat, de asemenea, pentru faptul că în biblioteca sa s-au găsit „Statutele ligii pentru unitatea culturală a românilor", „Memoriul studenţilor români privitor la situaţia românilor din Transilvania şi Ungaria" redactat în 1891 la Bucureşti [5].

După declanşarea în 1914 a operaţiilor militare, autorităţile şcolare maghiare înteţesc atacul împotriva şcolii române. În 1914, Bela Iancovich, titularul departamen-

[3] Arhivele Liceului pedagogic din Blaj, *Protocolul conferinţelor profesorale 1918-1923.*

[4] Arhiva Mitropoliei Ardealului, doc. IV/1181/1917.

[5] Arhiva Mitropoliei Banatului, dosar 3036/1916 al Procuraturii Lugoj.

tului cultelor, emite ordinul 114.000/1914, în care se prevede ca în şcolile populare de stat cu limba nemaghiară, limba maternă să fie considerată ca limbă auxiliară în clasele I-XI, iar în celelalte clase să se predea ca obiect de învăţămînt separat. În 1917, contele Apponyi, revenit în fruntea Ministerului Cultelor, a instituit în jurul graniţei cu România o zonă culturală. Şcolile din cadrul zonei erau statificate şi ca urmare predarea se făcea în limba maghiară. Zona culturală cuprindea judeţele: Bistriţa, Năsăud, Trei-Scaune, Braşov, Făgăraş, Tîrnava Mare şi Sibiu, iar din judeţele Hunedoara şi Caraş-Severin cercurile din sud [6]. Ajutorul de stat e retras la 238 şcoli subordonate senatului şcolar al Mitropoliei Ardealului. Pentru executarea lucrărilor referitoare la înfiinţarea graniţei culturale a fost numit un comisar guvernamental în persoana baronului Petricevich Horvath, prefectul judeţului Tîrnava Mare. În martie 1918, guvernul a suspendat, începînd cu 30 iunie 1918, toate ajutoarele de stat. În august 1918, Zichy, succesorul lui Apponyi la conducerea departamentului cultelor, ameninţă cu exproprierea clădirilor şcolilor româneşti. Tot în 1917, Apponyi a început un atac frontal împotriva preparandiilor româneşti din Transilvania. În cadrul fiecărei preparandii numeşte un comisar guvernamental, care să împiedice manifestarea tendinţelor de unitate naţională. „Nepszava", organul partidului social-democrat din Ungaria, consideră hotărîrea ministerului ca pe „o armă de maghiarizare forţată" şi critică pe Apponyi pentru ofensiva îndreptată împotriva şcolii româneşti. Urmarea acestei lupte împotriva şcolii româneşti este scăderea contingentelor de elevi şi închiderea a numeroase şcoli. Numărul ştiutorilor de carte scade, în anii războiului ajungînd la 27% în Maramureş, 34% în Cluj, 35% în Hunedoara, 38% în Turda, 39% în Alba, 42% în Sălaj, 49% în Arad, 50% în Tîrnava Mică, 52% în Bistriţa-Năsăud, 53% în Mureş, 53% în Bihor, 57% în Ciuc, 59% în Caraş-Severin, 61% în Făgăraş, 65% în Timiş, 67% în Torontal, 68% în Sibiu şi 70% în Tîrnava Mare [7].

Autorităţile comunale nu acordau nici un sprijin şcolii româneşti. În multe părţi ale Transilvaniei, pretorii şi notarii au exercitat presiuni materiale şi morale asupra învăţătorilor pentru a-i obliga să predea comunelor localurile de şcoală. I. Lupaş sublinia într-un raport înaintat în mai 1918 senatului şcolar din Sibiu că, „starea sufletească a învăţătorilor care doresc să rămînă şi mai departe în serviciul şcoalei noastre este acum foarte grea şi sbuciumată" [8].

La izbucnirea revoluţiei în 1918, învăţătorii şi profesorii români din Transilvania au participat alături de ţărănime şi muncitori la acţiunea de zdrobire a vechiului aparat de stat. Entuziasmul în rîndul lor creştea. Învăţătorii şi profesorii aflaţi pe cîmpurile de luptă sau în oraşele din Ungaria se reîntorceau acasă. În amintirile sale [9], unul dintre ei, profesor la un institut din Budapesta, arată că înainte de a pleca acasă, directorul său i-a spus, prin octombrie 1918, că are informaţii de la contele Karoly că va izbucni revoluţia, iar contele va fi numit preşedinte de consiliu. Directorul i-a cerut să facă propagandă intensă printre români spre a-i îndemna să rămînă în cadrul statului maghiar. Profesorul a ajuns acasă, într-un sat din centrul Transilvaniei, unde izbucnise revoluţia: „Nerăbdător am plecat la Teiuş. În gară, cînta fanfara din Brateiu. Soldaţii români, întorşi de pe front, beţi de fericire, au încins sîrba şi hora. Era un entuziasm fără margini. Moşi şi babe din Teiuş priveau la horă şi plîngeau de fericire. La un moment dat un soldat român mai isteţ, plutonier în armată, comandă fanfarei să cînte „Deşteaptă-te române!". Lumea emoţionată începu să strige: Trăiască România!... Acest strigăt ce clocotise sute de ani în sufletul neamului nostru izbucni cu tărie!".

---

[6] L. Triteanu, *Şcoala noastră 1859-1916. Zona culturală*, Sibiu, 1919, p. 96.

[7] *Cetitul şi scrisul în comitatele româneşti*, în „Gazeta poporului" nr. 3, an. I, 1918.

[8] Arhiva Mitropoliei Ardealului, doc. 254/1918.

[9] Traian Popa, *Amintiri din revoluţia din 1918*, în „Alba-Iulia" nr. 24, an XI, 1929.

În această atmosferă de entuziasm popular pentru cauza Unirii, se remarcă prezența activă a corpului didactic. Învățătorii și profesorii au aderat la programul Consiliului Național Român. Informînd forurile școlare despre starea de spirit a învățătorilor din cercul Mureș, D. Decei, administratorul cercului, scrie că învățătorii din cerc și-au oferit serviciile lor Consiliului Național Român. În acțiunile lor, „bazate pe principiul libertății depline, frățietății tuturor popoarelor, egalității drepte, reale și faptice" [10], învățătorii români vor lupta pentru o viață nouă care să ofere națiunii române posibilități de afirmare pe toate terenurile vieții publice. Învățătorii din fosta graniță militară din Banat au deschis șirul acțiunilor de emancipare de sub tutela autorităților statului. Astfel, George Neamțu, Iosif Olariu, Nicolae Gavrilă și Romulus Boc au organizat o consfătuire a învățătorilor de la școlile din regiunea de graniță. În apelul lansat în ziua de 12 noiembrie 1918, se afirmă că a sosit timpul ca neamul românesc să-și hotărască singur locul între celelalte popoare. Consfătuirea s-a ținut în ziua de 21 noiembrie 1918, în cadrul ei a fost constituit *Statul învățătorilor români din graniță*. Învățătorii români din zona de graniță nu mai recunoșteau autoritatea reuniunii comitatense a învățătorilor care susținea politica cercurilor guvernamentale. Ei au recunoscut Consiliul Național Român, ca unicul for politic al românilor [11].

În timpul revoluției, multe consilii naționale române locale hotărăsc ca în școlile populare predarea să se facă în limba română. Planul de învățămînt, care contravenea aspirațiilor poporului român, trebuia schimbat. În ziua de 2 decembrie 1918 a avut loc la Alba-Iulia o consfătuire a profesorilor români din Transilvania prezenți la Adunarea Națională. Profesorii au hotărît ca pînă la elaborarea unui nou plan de învățămînt, să se facă schimbările impuse de unirea Transilvaniei cu România. S-a hotărît, de asemenea, ca în școlile de toate gradele, predarea să se facă în limba română. Studiul geografiei să se facă utilizîndu-se terminologia științifică românească. Se introduce ca obiect nou istoria românilor și elemente despre constituția României, iar limba franceză s-a introdus în gimnazii și în preparandii.

★

În timpul luptelor revoluționare din octombrie-noiembrie 1918, s-au conturat două forme de organizare pe care le-a folosit populația românească din Transilvania: *consiliile naționale române* și *gărzile naționale*. La 31 octombrie 1918 a fost format la Budapesta Consiliul Național Român, care în primele zile ale lunii noiembrie și-a stabilit sediul la Arad. Consiliul Național Român Central era format din șase reprezentanți ai Partidului Social-Democrat: Tiron Albani, Ion Flueraș, Enea Grapini, Iosif Jumanca, Iosif Renoiu, Baziliu Surdu și șase reprezentanți ai Partidului Național Român: Vasile Goldiș, Aurel Lazăr, Theodor Mihali, Ștefan C. Pop, Al. Vaida și Aurel Vlad. Prin activitatea sa în cadrul Consiliului Național Român, V. Goldiș s-a situat pe o poziție democratică înaintată, care l-a apropiat de pozițiile reprezentanților social-democrați.

În cadrul consiliilor naționale române județene cercuale și comunale au activat cu devotament pentru cauza unirii numeroși membri ai corpului didactic românesc din Transilvania. Astfel, la Blaj încă din primele zile ale lunii noiembrie 1918, profesorii: Ambrosiu Chețian, Ioan Coltor, Gavrilă Precup, Al. Ciura, Octavian Prie, Petre Suciu, Al. Borza, Ioan F. Negruțiu, Ștefan Pop și alții au activat în cadrul Consiliului Național Român. Alături de alți fruntași din Blaj, ei au semnat o proclamație pe care Al. Ciura a citit-o în ziua de 4 noiembrie în fața unei adunări populare. În această procla-

[10] Arhivele statului Blaj, Fondul Mitropoliei greco-catolică, Alba Iulia și Făgăraș, doc. 5753/1918.

[11] Gh. Neamțu, *Activitatea Consiliului Național Român din Caransebeș*, 1927, p. 52.

maţie, poporul român era îndemnat să se organizeze deoarece „lanţurile sclaviei s-au prăbuşit în ţină şi neamul nostru îşi înalţă fruntea obidită de pînă acum şi priveşte în jur de sine ca popor liber, ce singur are dreptul de a dispune asupra sorţii sale" [12]. Cu un deosebit spirit de organizare şi cu devotament pentru cauza unirii românilor într-un singur stat unitar, profesorul Al. Borza a condus lucrările Consiliului Naţional Român din Blaj, în calitate de secretar al acestui for politic al românilor.

În ziua de 3 noiembrie 1918 s-a constituit la Năsăud comitetul naţional român, în cadrul căruia au activat profesorii N. Drăganu, Ioan Păcurariu, Al. Ciple. La Satu-Mare, profesorul Tit Demian de la gimnaziul din localitate a explicat maselor populare care e rostul consiliilor naţionale române în viaţa românilor din Transilvania. Comitetul Naţional Român din Sibiu avea în componenţa sa nume de prestigiu din rîndul corpului profesoral: Andrei Bîrseanu N. Bălan, Silviu Dragomir, etc. La Sălişte activa cu zel pentru cauza unirii istoricul Ion Lupaş. La Caransebeş menţionăm prezenţa activă a lui Ştefan Jianu, secretarul senatului şcolar, şi a învăţătorilor Gh. Neamţu şi Iuliu Vuia şi alţii. Profesorului N. Bălan i s-a încredinţat din partea Consiliului Naţional Român Central, misiunea de a stabili legături cu forurile conducătoare de la Iaşi. În 14 noiembrie 1918, el a trecut Carpaţii la Vatra Dornei, de unde a mers la Iaşi. Aici a făcut un expozeu asupra situaţiei din Transilvania în faţa primului ministru, generalul Coandă, a şefului statului major, generalul Prezan, şi a unor fruntaşi politici: I.I.C. Brătianu, N. Iorga, Mişu Cantacuzino şi alţii. În scrisoarea [13] pe care i-a trimis-o de la Iaşi lui V. Goldiş, N. Bălan îndeamnă pe membrii Consiliului Naţional Român să întrerupă tratativele cu delegaţia guvernului maghiar şi să convoace o adunare în care să se proclame neîntîrziat unirea Transilvaniei cu România.

Mişcarea naţională a românilor transilvăneni avea nevoie de o presă activă, militantă, care să pregătească spiritele pentru marele act al Unirii. S. Dragomir remarcă faptul că generaţia de atunci a românilor ardeleni a fost pregătită pentru rolul pe care i la rezervat istoria [14]. Cultura, şcoala, presa au fost factorii care au contribuit la plămădirea conştiinţei naţionale. După încetarea apariţiei publicaţiilor literare din Transilvania, la Arad a apărut în 1916 revista „Pagini literare", menită să impulsioneze lupta pentru afirmarea culturală a naţiunii române. Iniţiativa lui I. Lupaş, a găsit în V. Stancu, directorul şcoalei civile de fete din Arad, un animator şi un priceput organizator redacţional [15]. În anul 1918, presa din Transilvania a continuat să aibă în centrul preocupărilor sale problemele unităţii naţionale a românilor. Corpul didactic transilvănean a adus o contribuţie însemnată la apariţia unor organe de presă, care să întărească frontul ziaristicii ardelene. Astfel, în 6 ianuarie 1918 a apărut la Sibiu „Glasul poporului", care avea ca redactor responsabil pe Ion Broşu.

Adunarea naţională a românilor din Ţara Bîrsei, ţinută la Braşov în 16 octombrie 1918, a hotărît ca în locul „Gazetei Transilvaniei" să apară „Glasul Ardealului", care a devenit organ al Sfatului naţional român din Ţara Bîrsei. Noul organ de presă din Braşov a apărut între 9 noiembrie—30 decembrie 1918. Au sprijinit apariţia noului organ de presă din Braşov profesorii Ilie Cristea, Gh. Dima, Dante Gherman şi alţii. Prin articolele sale, publicate în „Glasul Ardealului", Ilie Cristea a militat pentru democratizarea vieţii de stat în România întregită. În cadrul marilor frămîntări revolu-

[12] „Unirea" nr. 68, an XXVIII, 1918.

[13] Arhivele Statului, Bucureşti, fond C.N.R. Năsăud, doc. 2/1918. Arhiva bibliotecii Institutului Teologic Sibiu, fond N. Bălan.

[14] Silviu Dragomir, *Un sfert de veac de la Unirea Transilvaniei*, Sibiu, 1943, Biblioteca Astra, p. 10.

[15] I. Lupaş, *Cum a luat fiinţă revista „Pagini literare" la 1916 în Arad*, „Piatră de hotar", nr. 5—6, an. 111, 1936, p. 7.

ționare, vechile sisteme nu se mai pot menține : „de altfel, situația politică generală e de așa natură, încît democratizarea vieții politice și primenirea vieții sociale se impune așa zicînd cu forța. În mijlocul marilor prefaceri mondiale, evoluția istorică nu va cruța nici dominația boierească din România" [16].

Reapariția ziarului „Românul" organ al Partidului Național Român, în ziua de 3 noiembrie 1918, se datorește unui grup de profesori de la Preparandia și Institutul teologic din Arad : Teodor Botiș, Sabin Evuțianu și L. Iacob [17]. După eliberarea sa din închisoarea din Seghedin, Ion Clopoțel, fost profesor la Preparandia din Caransebeș s-a alăturat grupului de profesori arădeni care-și luaseră asupra lor sarcina redactării ziarului. În ziarul „Românul", au fost publicate informații despre activitatea Consiliului Național Român, precum și proclamațiile și documentele Consiliului. „Românul" a publicat convocarea Adunării Naționale de la Alba-Iulia și a pregătit spiritele pentru acest mare eveniment. În paginile acestui ziar au fost afirmate cu energie principiul autodeterminării popoarelor și teza suveranității naționale.

În zilele premergătoare Adunării Naționale se adunaseră la Alba-Iulia zeci de mii de oameni. O masă de peste o sută de mii de oameni, care se aflau în dimineața zilei de 1 decembrie în acest oraș, trebuia informată despre pregătirea și hotărîrile adunării. Profesorul A. Lupeanu Melin, de la liceul din Blaj, a scos în noaptea de 30 noiembrie primul număr al ziarului „Alba-Iulia", organ al proclamării unității naționale. Primul număr a apărut într-un tiraj de 40000 exemplare, care au fost difuzate în dimineața zilei de 1 decembrie. In primul număr erau afirmate ideile care constituiau crezul politic al maselor populare : „De acum slobozi suntem să ne spunem cuvîntul și să ne alegem calea. Această cale nu poate să fie decît aceea a unirii noastre cu toți românii într-un singur stat național românesc. România... este unica formă de existență firească și necesară a neamului românesc".

Școala românească din Transilvania a dat presei pe unii dintre cei mai prestigioși publiciști ai generației unirii : Valeriu Braniște (1869—1928). După terminarea studiilor universitare la Budapesta, V. Braniște a fost numit în 1891 profesor la gimnaziul din Brașov, unde a activat pînă în 1893. În acest an a trecut ca redactor la „Tribuna" din Sibiu ; a redactat în 1894 „Dreptatea" (Timișoara), „Patria" (Cernăuți), în anul 1897, iar în anul 1901 „Drapelul" din Lugoj. Pentru articolele sale din „Drapelul", V. Braniște a fost întemnițat în februarie 1918, la Seghedin.

În însuflețite adunări populare a avut loc alegerea delegaților pentru Adunarea Națională de la Alba-Iulia. Delegații aleși în adunările cercuale au primit din partea populației românești din Transilvania mandate categorice de a vota unirea Transilvaniei cu România. Liceele, preparandiile, școlile civile și institutele teologice românești din Transilvania au fost reprezentate la Adunarea Națională de la Alba-Iulia de profesori care au adus o contribuție însemnată la dezvoltarea învățămîntului nostru. Astfel, Gimnaziul din Năsăud a fost reprezentat de prof. N. Drăganu, Gimnaziul din Brașov de Aurel Ciortea, Școala civilă din Blaj de A. Lupeanu-Melin, Școala civilă din Arad de V. Stanciu, Institutul de fete din Lugoj de V. Bîrlea, Institutul teologic din Arad de T. Botiș, Institutul pedagogic din Blaj de Ștefan Pop, Institutul pedagogic Arad de Sabin Evuțianu. Reuniunile învățătorilor din Transilvania au ales în adunări însuflețite învățători cunoscuți prin activitatea și lupta lor națională care să le reprezinte la Alba-Iulia. Școlile românești au fost reprezentate de 27 delegați, iar reuniunile de 60 delegați.

---

[16] I. Cristea, *Autonomie*, în „Glasul Ardealului" nr. 22, an. 1, 24 noiembrie 1918.

[17] Sabin Evuțianu, *Ziarul „Românul" în 1918*, în „Piatră de hotar", nr. 5—6, an. 111, 1936, p. 68.

Învățătorii conduceau grupuri de țărani din satele Transilvaniei spre Alba-Iulia. De la Sibiu, T. Popovici venea cu un numeros grup de coriști. Delegații din Banat au înfruntat asprimea iernii și greutățile unui drum lung și anevoios. Învățătorul Ștefan Vulpe a convocat o adunare națională în comuna Giulvăz din Banat, care să aleagă delegați pentru Adunarea Națională de la Alba-Iulia. Delegaților le-au fost predate mandate scrise în care se specifică în mod clar și hotărît că sînt încredințați să voteze unirea Banatului cu România [18]. Învățătorii și profesorii care nu au mers la Alba-Iulia au organizat în sate adunări populare în care le-au explicat participanților semnificația unirii Transilvaniei cu România. În sala liceului din Beiuș s-a ținut o însuflețită adunare în cadrul căreia a vorbit profesorul C. Pavel.

Învățătorii și profesorii din Transilvania au fost în primele rînduri ale luptătorilor pentru unirea acestei provincii cu vechea Românie. Strălucitului reprezentant al corpului didactic ardelean V. Goldiș i-a revenit misiunea istorică de a afirma în Adunarea Națională de la Alba-Iulia că „națiunile trebuie să fie libere ca astfel între egale drepturi și condițiuni să poată încheia acea mare unire a popoarelor care va fi chemată să reprezinte o concepție superioară pe seama civilizației". Unirea politică a românilor e un fapt național de o deosebită importanță, la a cărui realizare școala și-a adus secole de-a rîndul contribuția ei. Unitatea culturală a românilor, la a cărei înfăptuire școala a contribuit din plin, a devenit una din premisele fundamentale ale înfăptuirii Unirii. Școala s-a încadrat în marele efort depus pentru unitatea spiritului românesc prin cultură. În 1918, corpul didactic din Transilvania a fost unul din detașamentele care au luptat cu elan pentru realizarea unirii românilor într-un stat național unitar.

[18] Arhivele statului, Timișoara, doc. 117/1938.

Probleme actuale ale predării limbilor străine

Conf. univ. CLARA-GEORGETA CHIOSA

Avîntul considerabil luat în epoca noastră de lingvistica aplicată la studiul limbilor străine obligă pe cercetători și practicieni să se țină la curent cu ultimele studii, care fie că vin cu noi contribuții, fie că aduc corective importante concepțiilor teoretice, cît și practicii procesului de învățămînt.

Pare ciudat faptul că, vorbind despre lingvistica aplicată, ne referim la contribuții teoretice. Într-adevăr, aceasta este o problemă care a preocupat în timpul din urmă pe lingviști și pe metodicieni.

În comunicarea *Linguistique appliquée et linguistique générale* [1], J. Dubois, după ce enumeră diversele sfere de aplicație ale lingvisticii, încearcă să schițeze pe de o parte contribuția celor trei științe: lingvistica, psiho-lingvistica și socio-lingvistica la elaborarea unei teorii a lingvisticii aplicate la studiul limbilor, iar pe de altă parte să stabilească natura raporturilor dintre această teorie, metodologia predării și mijloacele tehnice utilizate.

Teoria lingvisticii aplicate la studiul limbilor își are sursele, în primul rînd, în teoria lingvisticii generale. Încă din prima jumătate a secolului nostru, metodologia predării limbilor s-a înnoit întemeindu-se pe concepția saussuriană (în Europa), sau pe aceea a lui Bloomfield (în America). Aceste concepții au dat naștere monumentalelor opere de continuare a teoriilor structuraliste și de folosire a lor în scopul îmbunătățirii procesului de învățămînt, una a limbii franceze, a lui L. Tesnière [2], alta a limbii engleze, a lui Ch. C. Fries [3].

Ceea ce se poate remarca în momentul de față este apropierea tot mai mare dintre studiile de lingvistică care urmăresc analiza sincronică a limbii, a sistemului, a modului ei de funcționare, și problemele învățării limbilor. Astfel că, treptat, alte teorii lingvistice au contribuit la fundamentarea metodelor de predare. Dintre toate, cea mai viu discutată astăzi este teoria gramaticii generativ-transformaționale a lui N. Chomsky [4], care, pentru lingvistica aplicată la studiul limbilor, prezintă unele concepții mai realiste, decît ale altor structuraliști americani.

a. Învățarea unei limbi străine nu poate fi exclusiv bazată pe i m i t a ț i a unor modele (patterns), în structura cărora elevul nu intervine. Acesta trebuie să-și însușească regulile de modificare, de transformare a structurilor sintactice, care să-i permită înțelegerea sau formularea unui enunț absolut nou, nemaiîntîlnit. În cazul învățării prin simplă imitație — și, implicit, pe bază de memorare — este ușor de imaginat care

---

[1] J e a n D u b o i s, *Cours d'été et colloques scientifiques de langue, littérature, histoire et art du peuple roumain*, Univ. Buc., Sinaia, 1967.

[2] L. T e s n i è r e, *Eléments de syntaxe structurale*, Kliencksieck, Paris, 1959.

[3] Ch. C. F r i e s, *The Structure of English. An Introduction to the Constructions of English Sentences*, Longmans, Harcourt and Cie, U.S.A., 1952.

[4] N. C h o m s k y, *Syntactic Structures*, Gravenhage, The Hague, Mouton and Cie, 1957.

idem, *Current Issues in Linguistics Theory*, The Hague, Mouton and Cie, 1964.

va fi rezultatul: în primul rînd, interlocutorii nu-şi vor putea comunica cu adevărat propriile lor gînduri, în al doilea rînd, efortul va face ca memoria să obosească şi să cedeze de la un număr mai mare de modele în sus [5].

b. Gramatica generativ-transformaţională îşi propune ca, pe baza unei observări şi descrieri adecvate a unei limbi x, să facă cunoscut mecanismul de funcţionare, fără pretenţia de exhaustivitate. Pornind de la concepţia că numărul structurilor de bază ale unei limbi este relativ redus, elevul este învăţat ca, folosind o serie de reguli transformaţionale, să modifice o structură dată (construcţie activă — construcţie pasivă; acţiune reală — acţiune ipotetică sau ireală; enunţare — întrebare; afirmaţie — negaţie), s-o dezvolte (parte de propoziţie — propoziţie subordonată), s-o reducă (propoziţie — parte de propoziţie; grup verbal — grup nominal etc.).

Aceste două trăsături specifice ale teoriei lui Chomsky au fost adoptate de metodologia predării limbilor străine, care pe baza lor şi-a lărgit registrul exerciţiilor utilizate în clasa obişnuită şi în laborator, mărindu-le, totodată, eficienţa.

c. Un alt principiu de bază al teoriei gramaticii generativ-transformaţionale a lui Chomsky este primordialitatea sintaxei, care dirijează interpretarea fonologică şi pe cea semantică. Este un adevăr de necontestat că intonaţia, accentele, apoi alegerea elementelor fono-morfologice şi, respectiv, lexicale sînt dictate de schema sintactică a enunţului. Astăzi, de pildă, nu mai este de conceput învăţarea lexicului în afara relaţiilor sintactice, deoarece posibilităţile de combinare ale unui anume verb condiţionează alegerea cuvintelor cu care intră în relaţii, după cum folosirea sintactică a unui cuvînt îi poate conferi acestuia un statut morfologic sau altul.

Acest concept, pe plan aplicativ-didactic, are consecinţe deosebit de importante; în primul rînd se rezolvă dilema începerii studiului cu una sau alta dintre componentele limbii (fonologie, lexic, gramatică), în al doilea rînd, se realizează o mai conştientă legătură între actul de performanţă şi însuşirea regulilor care-i asigură funcţionarea corectă.

Teoria lingvistică a lui Chomsky prezintă — după cum se vede — apropieri faţă de gramatica tradiţională, fapt care i-a atras criticile multor structuralişti, dar care a făcut să fie adoptată cu entuziasm de unii practicieni. În special, învăţămîntul programat a profitat de pe urma teoriei gramaticii generativ-transformaţionale, şi anume de pe urma faptului că Chomsky propune elaborarea unor gramatici generative complete (îmbrăţişînd toate compartimentele limbii), dar succesive din punctul de vedere al complexităţii şi dificultăţii. Printre cei care au elaborat asemenea metode de învăţare programată a limbii engleze pot fi citaţi Paul Roberts [6] şi Syrell Rogowin [7].

Fără îndoială că nici gramatica generativ-transformaţională n-a reuşit — însă nici nu a avut pretenţia de a o face — să explice şi să dea soluţii pentru problemele atît de complexe pe care le pune descrierea şi însuşirea unei limbi, totuşi contribuţia ei reală la progresul teoriei lingvistice este atestată de lucrări de mare valoare, în care este folosită această metodă [8].

Ceea ce i se reproşează lui Chomsky, pe bună dreptate, este ignorarea contextului extra-lingvistic (situaţia în care este emis sau receptat enunţul), atît de important pentru interpretarea comunicării.

În legătură cu aceasta, merită menţionate rezultatele unor experimente ale lui J. B. Carroll, care au arătat că „materialele prezentate vizual (deci şi situaţional n.n.) sînt mult mai uşor însuşite decît aceleaşi materiale prezentate doar auditiv" [9]. J. B. Carroll insistă asupra faptului că în procesul de predare, o pondere importantă trebuie să revină simbolurilor vizuale, cuvîntului tipărit, chiar transcrierii fonetice.

Este interesant de observat că în ultimii ani, lingviştii, psiho-lingviştii şi, în genere, cercetătorii interesaţi în metodologia predării limbilor străine au pus în discuţie legitimitatea primatului limbii vorbite în procesul de învăţămînt. S. Saporta,

---

[5] S. Saporta, *Applied Linguistics and Generative Grammar*, în *Trends in Language Teaching*, ed. A. Valdman, Mc. Graw-Hill, New-York, 1966, p. 86.

[6] P. Roberts, *English Syntax; A. Book for Programmed Lessons. An Introduction to Transformational Grammar*, Harcourt, Brace and World, Inc. U.S.A., 1964.

[7] S. Rogowin, *Modern English Sentence Structure*, Random House, Singer, 1964.

[8] J. Dubois, *Grammaire structurale du français* (le verbe), Larousse, 1967.
R. B. Lees, *The Grammar of English Nominalisation*, Bloomington, 1964.

[9] J. B. Carrol, *The contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages* în *Trends in Language Teaching*, 1966.

în comunicarea citată mai sus, a constatat că principalul argument didactic în favoarea limbii vorbite a fost de ordin subiectiv, dificultatea de a trece de la scris la vorbire. Argumentul psihologic — că se urmează calea achiziționării primei limbi — nu rezistă, pentru că acest proces este irepetabil, iar punctul de vedere lingvistic (existența celor două aspecte ale limbii) trebuie interpretat de profesor ca o obligație de a le preda pe amîndouă și a le ordona în funcție de necesitățile elevilor sau studenților.

★

Inițiativa școlii metodologice franceze de la B.E.L. [10], de a depăși — încă în cursul perioadei de început — cadrul textelor de limbă vorbită (texte elaborate) și de a introduce studiul unor texte literare, s-a dovedit interesantă și a demonstrat atît posibilitatea, cît și utilitatea introducerii timpurii a elevilor în problemele limbii scrise.

Metodele de cercetare folosite de lingvistică au venit și ele în sprijinul teoriei și practicii predării limbilor. Analiza statistică a lexicului a furnizat date utile autorilor de dicționare fundamentale, de manuale școlare obișnuite sau programate, de exerciții etc. Criteriile de selectare a cuvintelor celor mai necesare în etapele de început ale studiului unei limbi străine constituie și acum obiectul cercetărilor lingvisticii aplicate. W. Mackey și J. C. Savard [11] au demonstrat, pe baza analizei unor vocabulare fundamentale existente (de limbă franceză și engleză) și a reconsiderării criteriilor deja stabilite (frecvență, repartiție sau rang, disponibilitate), că există un al patrulea criteriu de selectare și anume: puterea de acoperire (engl. *coverage*; *fr. valence*). Acest concept se caracterizează prin trăsături specifice, deosebite de ai celorlalți indici stabiliți anterior de M. West, C. K. Ogden, G. E. Vander-Beke, G. Gougenheim, R. Michéa. Aceste trăsături sînt:

— măsura în care un cuvînt poate fi folosit pentru a defini alte cuvinte (definiție);

— capacitatea unui cuvînt de a înlocui alte cuvinte (incluziune);

— numărul diferitelor definiții date unui cuvînt (extensiune);

— frecvența întrebuințării unui cuvînt în cuvinte compuse, locuțiuni etc. (combinare).

Importanța acestei descoperiri pentru învățămînt reiese foarte clar dacă vom cita diferențele care se stabilesc între indicii de funcționare și de repartiție (considerați pînă acum ca principali) și cel de putere de acoperire a unor cuvinte din limba franceză:

cuvînt	acoperire	frecvență+ repartiție
faire	1	19
prendre	2	77
homme	5	253
passer	5	86
mettre	8	85
aller	12	34
grand	14	134
pièce	14	316
donner	31	105
etc.		

Împletite strîns cu concepțiile lingvisticii funcționale și structurale, cercetările de psiho-lingvistică își aduc contribuția la îmbunătățirea metodologiei predării limbilor. Cîmpul lor de activitate cuprinde pe de o parte probleme ale achiziționării limbii materne, procesul de bilingvism la copii și adulți, iar pe de altă parte are contingențe cu psiho-patologia limbajului, deoarece învățarea unei limbi și reeducarea limbajului (la bolnavii afazici) prezintă unele aspecte similare.

[10] E. Wagner, *De la langue parlée à la langue littéraire*, Hachette, Larousse, Paris, 1965.

[11] W. F., Mackey, J. G. Savard, *The Indices of Coverage: A New Dimension in Lexicometrics*, I.R.A.L., V., 2—3, 1967, p. 71—121.

În privința relațiilor care s-ar putea stabili între fenomenul de însușire a limbii materne și cel de învățare a unei limbi străine, unii psiholingviști (și lingviști) adoptă teoria lui Chomsky. Acesta pornind de la existența așa-numitei competențe a vorbitorului, adică stăpînirea empirică, pe cale intuitivă, a sistemului limbii materne achiziționat în copilărie datorită unei însușiri proprii omului, și a performanței sau a capacității creatoare de a emite enunțuri corecte, absolut noi, conform legilor limbii respective, își propune construirea unei gramatici generativ-transformaționale, care ar corespunde, în limitele arătate, achiziționării limbii materne [12].

Un punct de vedere interesant, de ordin psihologic, pentru teoria lingvisticii aplicate, emite J. Dubois [13]. El consideră că relațiile dintre descrierea lingvistică și învățămîntului limbilor străine se realizează prin intermediul unei teorii a simulării, pentru că învățarea unei a doua limbi nu presupune reluarea procesului achiziționării limbii materne, ci simularea acestui proces. Cum acest proces este încă necunoscut și se constată că el este irepetabil, psiholingviștii care optează pentru această teorie nu pot ajuta deocamdată prea mult la fundamentarea teoriei lingvisticii aplicate la studiul limbilor străine.

Rezultate mult mai fructuoase în acest sens au dat cercetările asupra bilingvismului la copii. De pildă, s-a observat că, în învățarea noii limbi, copilul pleacă de la sistemele fonetic, morfologic și sintatic ale limbii sale materne și prezintă, un timp îndelungat, fenomene de substrat. Deosebit de interesantă este constatarea că el păstrează total sau parțial structura sintactică a limbii sale materne, chiar cînd și-a însușit sunetele, cuvintele și formele noii limbi [14].

Între teoria lingvisticii aplicate și modul de desfășurare a procesului de învățămînt (metodologie, materiale didactice, mijloace tehnice) se stabilesc relații specifice: între ultimele două există relații de condiționare reciprocă, în timp ce între ele și teorie există relații de subordonare a primelor față de ultima [15]. Unele dintre aceste din urmă relații, au fost deja menționate, ca niște consecințe firești ale dezvoltării sau modificării datelor teoretice.

Dintre problemele de actualitate în metodologie, merită o atenție deosebită mai întîi, aceea a elaborării manualelor (metodelor, cu termenul curent în literatura de specialitate). O analiză foarte strînsă, făcută de prof. W. F. Mackey [16] a stabilit parametrii care permit în momentul de față să se judece în mod absolut științific un manual de limbă străină:

— alegerea elementelor lingvistice prezentate (selectarea);
— progresia introducerii acestor elemente (gradarea);
— prezentarea elementelor în scopul asigurării înțelegerii lor (prezentarea);
— repetarea materiei predate, adică toate exercițiile orale și scrise care vor servi la însușirea cunoștințelor de limbă (repetarea).

Alegerea elementelor depinde de cei trei factori binecunoscuți: obiectivele cursului, nivelul elevilor și durata cursului.

Deosebit de interesant în această analiză a lui Mackey este accentul pus pe aspectul lingvistic (limbă vorbită sau limbă scrisă, stilul, registrul etc.) asupra căruia se oprește autorul manualului, ca un criteriu esențial în concepția și în realizarea acestuia. Mackey propune ca analiza fiecărui manual să se facă cu metotde științifice (statistică), care-i vor da profilul, acesta fiind apoi verificat cu testele de control aplicate elevilor la sfîrșitul cursului. Evident că o asemenea exigență ar lăsa loc unui minimum de risc în alegerea manualului cu care se va lucra.

În domeniul progresului mijloacelor tehnice folosite în predarea limbilor străine, merită să fie semnalat un aspect cu importante consecințe pentru cercetarea pedagogică.

---

[12] N. Chomsky, *Current Issues* ... p. 35.

[13] J. Dubois, *Op. cit.*, p. 17.

[14] B., Malmberg, *Les nouvelles tendances de la linguistique*, P.U.F., Paris, 1966, p. 326.

[15] J. Dubois, *Op. cit.* p. 19: „Fiecare instrument pedagogic aparține unui sistem general; el este chemat să îndeplinească o funcție, care nu rezultă din însăși existența sa, ci pe care o are datorită interrelațiilor cu celelalte instrumente. Mijloacele audiovizuale, învățămînt programat, exerciții structurale, elaborare de manuale etc., își au propria lor organizare tehnică, dar locul lor anume în codul de predare este fixat de principiile care prezidează la crearea lui".

[16] W. F. Mackey, *Language Teaching Analysis*, Longmans, London, 1965.

În laboratoarele experimentale ale B.E.L.C.[17] s-a pus în funcțiune o aparatură menită să înregistreze nu numai activitatea elevilor, ci și cea a profesorului. În felul acesta, se poate studia metoda profesorului, cuantumul de timp folosit de elevi și de profesor, efectele intervenției profesorului asupra comportării elevilor și, de aici, se pot trage concluzii științifice asupra eficienței muncii în laborator.

În încheierea acestei scurte și, inevitabil, parțiale priviri asupra celor mai dezbătute probleme ale predării limbilor străine, este necesar să ne oprim asupra unor manifestări în aparență mărunte, dar profund semnificative pentru evoluția viitoare a lingvisticii aplicate la studiul limbilor.

Într-un studiu privind importanța greșelilor comise de elevi, S. P. Corder[18] insistă asupra celor doi factori psihologici care decid succesul în învățarea unei limbi străine: motivarea și capacitatea intelectuală a elevului. Corder pornește de la vechea constatare că cele mai multe greșeli se datoresc interferențelor sistemului limbii materne, dar observă că pe lîngă măsurile pe care profesorul le ia pentru a preveni și corecta asemenea greșeli, acesta poate și trebuie să urmărească procesul intelectual de învățămînt, trebuie să sesizeze care este strategia adoptată de elev în fața problemelor pe care i le ridică noul sistem lingvistic și, deci, cum poate fi canalizată această activitate; în fine, elevul însuși devine sau trebuie făcut conștient de natura dificultăților și de armele cu care va lupta împotriva lor.

Porter recomandă profesorilor să părăsească vechea atitudine metodică, dogmatică și unidirecțională, cerîndu-le să se adapteze mai mult necesităților elevului.

Acest mod de a privi activitatea elevilor, cea a profesorului și, în genere, metodele folosite în predare nu este singular. La diversele conferințe și seminare internaționale ale lingviștilor interesați în procesul de învățămînt, ale psiholingviștilor etc., se aud tot mai des critici la adresa caracterului mecanic imprimat modului de predare a limbilor, îndeosebi în cazul învățămîntului programat și al activității în laboratorul de limbă. Cuvintele cu care A. Valdman[19] își încheie comunicarea ținută în 1964 la Seminarul profesorilor de limbi străine de la Universitatea din Indiana definesc o nouă atitudine de selectare critică a teoriilor lingvisticii și psiholingvisticii, a mijloacelor tehnice ce se oferă, de maturizare a acestei tinere discipline care este *lingvistica aplicată la studiul limbilor străine*:

„În elaborarea metodelor audiolinguale trebuie să ținem seama pînă la urmă că actul de a repeta papagalicește dialoguri și exerciții structurale nu înseamnă de fapt posibilitate de folosire a limbii și că, numai dacă elevul poate înțelege și formula propoziții pe care nu le-a mai auzit niciodată, și dacă poate folosi priceperile și cunoștințele sale în situația unei conversații normale, numai atunci se poate spune că a învățat o limbă străină".

---

[17] E. Companys, *Les laboratoires de langues, 2. (les modes de travail ; le rôle du professeur)*, B.E.L.C., 1968, p. 55.

[18] S. P., Corder, *The Signifieance of Learner's Errors*, I.R.A.L., V, 4, 1967, p. 161—170.

[19] A. Valdman, *Programmed Instruction and Foreign Language Teaching* in *Trends in Language Teaching*, ed. A. Valdman, Mc. Graw-Hill, New-York, 1966, . 156—157.

Prima conferință internațională asupra planificării educației

Conf. PETRE BURLOIU
director adjunct al Direcției cultură-sănătate din Comitetul de Stat al Planificării

Între 6 și 14 august 1968, la sediul Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) din Paris a avut loc prima Conferință internațională despre planificarea educației. Cu acest prilej s-au întîlnit peste 300 delegați din 83 de state membre ale organizației, precum și numeroși observatori ai unor organizații internaționale din sistemul Națiunilor Unite, ai unor organizații interguvernamentale și ai unor organizații internaționale neguvernamentale. Delegația țării noastre a fost condusă de tov. Valentin Lipatti — delegatul permanent al Republicii Socialiste România pe lîngă UNESCO — secondat de subsemnatul, ca membru al delegației.

În ședința de deschidere, delegația noastră a menționat că nu este prezentă și delegația Chinei, ale cărei interese ar trebui să fie reprezentate de către o delegație a Republicii Populare Chineze. Totodată, ne-am exprimat regretul că nu au fost invitate delegații ale Republicii Democrate Germane, Republicii Democrate Vietnam și Republicii Populare Democrate Coreene.

În alocuțiunea rostită în ședința de deschidere, directorul general al UNESCO, domnul René Maheu, a subliniat interesul manifestat de către statele membre pentru problema planificării educației, atît prin numărul mare al delegaților prin care sînt reprezentate, cît și prin nivelul înalt al funcțiilor și al competenței acestora. În continuare, d-sa a subliniat că această conferință prezintă o deosebită importanță prin faptul că nu este regională, *ci mondială*, precum și prin faptul că este *axată pe o problemă deosebit de actuală, cerută de imperativele epocii — planificarea educației.* În primul rînd, a precizat că astăzi ideea planificării educației este aproape universal acceptată, ceea ce va constitui o condiție favorabilă dezvoltării educației în viitor. A amintit că nu de mult timp numeroși educatori vedeau în planificare negarea spiritului de libertate, care este fundamentul educației, iar numeroși economiști priveau educația ca o activitate de pură consumație, care nu ar putea fi rezolvată în mod serios decît de țările care au atins un oarecare nivel de prosperitate materială. Optica s-a schimbat însă, toți fiind astăzi de acord că *educația este una dintre cele mai esențiale, dacă nu cea mai esențială, dintre preinvestiții,* întrucît experiența a arătat că exploatarea resurselor naturale este subordonată față de folosirea resurselor umane.

Un alt aspect subliniat de domnul René Maheu constă în faptul că s-a precizat conținutul planificării educației în sensul că atunci cînd vorbim de planificarea educației înțelegem că ea trebuie să se refere la *educație în întregimea ei, de la învățămîntul primar pînă la cel universitar,* că ea *privește școala și activitățile extrașcolare, că interesează adulții în aceeași măsură ca și copiii.* A precizat, de asemenea, că planificarea trebuie să țină seama în același timp și de *conținut*, de *metodele* și *structu-*

rile de învățămînt. Dacă s-ar reduce la un calcul științific al efectivelor și al costurilor, ea nu ar atinge decît nivelul unei econometrii care ar îmbrățișa laturile cantitative, lăsînd de o parte însăși substanța educației.

În continuare, domnul René Maheu s-a ocupat de problema măririi randamentului educației prin folosirea mijloacelor moderne. În final, a anunțat că, recent, Consiliul economic și social care s-a ținut la Geneva a recomandat Adunării Generale a Națiunilor Unite *să proclame anul 1970 An internațional al educației.* A reamintit apoi că din 1971 va începe *„al doilea deceniu al Națiunilor Unite pentru dezvoltare"*, pentru care sînt măsuri pregătitoare, în special cu privire la folosirea mai rațională a resurselor umane și mai ales a educației.

Conferința a dezbătut în ședințele grupelor de lucru și în ședințele plenare următoarele studii pregătite de Secretariatul UNESCO și transmise din timp statelor membre:

1. Examinarea analitică a tendințelor generale, a problemelor și necesităților în domeniul planificării educației în legătură atît cu dezvoltarea educației, cît și cu dezvoltarea în general.
2. Diferitele moduri de a aborda planificarea educației și obiectivele sale.
3. Căile și mijloacele de aplicare a planurilor de educație.

Delegația noastră a intervenit în discuții asupra următoarelor probleme:

Relația între planificarea educației și planificarea dezvoltării generale a unei țări

Combătînd punctul de vedere al unor educatori și economiști, exprimat în studiul supus discuției, precum și al unora dintre delegați, că educația se poate planifica paralel, fără o legătură directă cu dezvoltarea generală a economiei naționale, delegația noastră a susținut *că este just să se conceapă planificarea educației ca parte integrantă a planificării în perspectivă a economiei naționale*, iar în țările care nu au planuri de dezvoltare în perspectivă integrarea să se facă în studiile prospective de care se servesc guvernele respective.

Am precizat că integrarea planului de educație se face în mod diferit în ceea ce privește latura cantitativă și cea calitativă.

Intregrarea condițiilor materiale necesare dezvoltării educației se face prin bugetele statelor pentru cheltuielile de funcționare și prin planurile sau programele de investiții pentru dezvoltarea rețelei de unități noi. În statele care nu au planuri centralizate de investiții, integrarea se face prin politica pe care o duc acestea de a realiza investiții parțial din fondurile bugetare centrale și parțial din cele ale organelor locale sau ale persoanelor private.

Integrarea planului de dezvoltare a educației sub aspect calitativ se poate realiza prin orientarea științifică, ideologică și politică a educației în direcția pe care guvernul statului respectiv o consideră corespunzătoare intereselor sale de dezvoltare în perspectivă. Această integrare se realizează prin planurile de învățămînt și programele de cursuri pe baza cărora se desfășoară procesul de învățămînt și se elaborează manualele și cursurile.

Conținutul planificării educației

Am susținut punctul de vedere exprimat de secretariatul UNESCO conform căruia planificarea educației nu trebuie să se rezume numai la dezvoltarea învățămîntului din școli, ci să se ocupe și de formele de învățămînt de scurtă durată, de cele postșcolare și postuniversitare, precum și de educația permanentă din diverse forme de centralizare și informare științifică. Am precizat, însă, că trebuie stabilite trepte adecvate de elaborarea și aprobarea planului, în funcție de nivelul de răspundere și de detaliere necesar. Acest punct de vedere concordă cu sensul dat de secretariatul UNESCO educației globale și permanente.

Tot în legătură cu conținutul planificării educației, delegația noastră a atras atenția asupra limitării planificării pînă la un anumit nivel, evitîndu-se intrarea în detalii care ar face ca planificarea educației să devină o frînă în dezvoltarea inițiativei educatorilor.

Adaptarea planului educației la planul general de dezvoltare

Delegația noastră a arătat că dacă se admite că planificarea educației este o parte integrantă a planului dezvoltării generale a economiei naționale nu se mai poate vorbi de o adaptare a planului educației la planul general de dezvoltare, întrucît aceasta presupune o dezvoltare armonioasă a tuturor activităților componente ale planului economiei naționale. Am subliniat că se poate vorbi despre o astfel de adaptare numai în mod vremelnic, atîta timp cît nivelul educației prezintă o rămînere în urmă față de dezvoltarea generală a economiei. Invers, problema nu s-ar pune practic în nici o țară.

Caracterul rigid sau flexibil al planului

Întrucît numeroasele delegații și-au exprimat teama că un plan al dezvoltării educației aprobat de guvern ar putea deveni rigid, frînînd rezolvarea unor probleme ridicate ulterior de viață, delegația noastră a explicat și susținut că planul trebuie să aibă o anumită *elasticitate*, în special în ce privește orientarea pe specialități în învățămîntul superior, unde durata de pregătire este mai lungă, precizîndu-se repartizarea pe specialități numai după terminarea pregătirii de bază din primii 2—3 ani de studii.

Cu privire la stabilirea de către UNESCO a unor strategii-tip pe baza unor studii tipologice

UNESCO a început unele studii de tipologie, stabilind *șase portrete-robot* cu ajutorul cărora încadrează fiecare stat, pe baza unor anumite criterii, realizînd astfel o clasificare a statelor membre. Delegația noastră și-a exprimat dezacordul cu această metodă, întrucît UNESCO nu are dreptul să clasifice state cu drepturi egale și suverane pe plan internațional și a propus să se continue studiile întreprinse, urmărind să se stabilească criterii unitare pe care statele însile să le folosească în analiza situațiilor proprii, regionale sau de ansamblu. Comparațiile cu alte state să le facă fiecare stat în parte, stabilindu-și singur locul în raport cu acestea. Intenția experților UNESCO era cu atît mai nejustă, cu cît portretele erau denumite *robot*, ceea ce sugera o aplicare mecanică a lor.

Rolul organului de planificare a educației

Numeroase delegații și-au exprimat teama că organul de planificare a educației ar putea deveni un organ tehnocrat, care s-ar suprapune organelor de educație. Delegația noastră a precizat că organul de planificare elaborează numai studii și face propuneri de plan guvernului, care aprobă planul. În continuare, organul de plan are sarcina să urmărească și să sprijine îndeplinirea planului.

Cu privire la pregătirea planificatorilor pentru educație

Față de propunerea făcută de unele țări ca diploma emisă de instituțiile internaționale care pregătesc planificatori pentru educație să fie recunoscută ca diplomă universitară, delegația noastră a precizat că ar putea fi recunoscută numai ca diplomă de învățămînt postuniversitar, în cazul cînd cadrele respective au absolvit în prealabil o instituție de învățămînt superior.

Despre rolul cadrului didactic în condițiile introducerii mijloacelor moderne în procesul de învățămînt

În legătură cu folosirea televiziunii și a mijloacelor audio-vizuale în învățămînt, unele delegații au subliniat importanța acestora, arătînd că vor putea suplini lipsa de cadre didactice cu ajutorul lor. Față de acest punct de vedere, delegația noastră a

obiectat, justificînd că aceste mijloace trebuie să fie auxiliare prețioase ale cadrelor didactice pentru ridicarea calitativă a procesului de învățămînt, iar nicidecum înlocuitoare ale cadrelor didactice. Am susținut, de asemenea, ca orice inovație în procesul de învățămînt să fie experimentată și verificată în prealabil, atît din punct de vedere științific și pedagogic, cît și din punct de vedere economic, înainte de a fi extinsă.

Delegația noastră a participat activ și în faza de elaborare a concluziilor și recomandărilor Conferinței, prin proiectul de rezoluție pe care l-a propus privind principiile planificării educației. Conferința a dat o înaltă apreciere propunerii noastre, aprobîndu-se în unanimitate toate principiile pe care le-am propus, astfel :

a) planificarea educației trebuie să fie considerată ca parte integrantă a planificării dezvoltării generale ;

b) planificarea educației este prin excelență o planificare pe termen lung, care se realizează prin studii prospective, planuri și programe ;

c) planificarea educației trebuie să fie integrală, domeniul său de aplicare fiind învățămîntul de toate nivelurile și de toate gradele, educația extrașcolară, activitățile culturale și educația permanentă ;

d) creditele bugetare necesare realizării educației planificate trebuie să fie considerate ca o preinvestiție indispensabilă dezvoltării generale a țării ;

e) planificara educației trebuie să țină cont de structura metodelor și de conținutul educației, precum și de aspectele cantitative ;

f) elaborarea planurilor privind educația trebuie să se bazeze în special pe următoarele criterii :

— democratizarea învățămîntului și pregătirea tineretului în vederea deplinei sale utilizări în viața socială ;

— o concordanță cît mai deplină a planurilor de școlarizare cu necesitățile de cadre calificate, în ceea ce privește numărul, specializarea și nivelul de calificare profesională, care să se asigure printr-o orientare permanentă ;

— o politică de dezvoltare a educației care să permită o creștere echitabilă continuă ;

— un efort deosebit pentru a reduce cît mai mult posibil procentul prevederilor ;

— flexibilitatea planului în vederea adaptărilor necesare la nevoile neprevăzute care rezultă din procesul continuu de planificare ;

— repartizarea teritorială a rețelei de unități școlare în concordanță cu repartizarea teritorială a populației și unităților economice.

Delegația noastră a mai făcut următoarele propuneri de recomandări pentru conducerea UNESCO, în același proiect de rezoluție :

a) să continue să acorde tot sprijinul său eforturilor statelor membre în domeniul planificării învățămîntului, mai cu seamă prin acțiunea întreprinsă de UNESCO în baza cooperării sale cu Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD) ;

b) să dezvolte programul Organizației în scopul :

— intensificării cooperării internaționale în domeniul cercetării (mai ales normalizarea statisticii, studii comparate pe baza tipologiilor deja inițiate, analiza metodelor de evaluare a sistemelor educative etc.) ;

— favorizării, informării și documentării ;

— formării și promovării gestionarilor unităților de educație, cît și a specialiștilor în planificarea educației ;

c) să ia parte activă la pregătirea în domeniul educației a celui de-al doilea deceniu al dezvoltării, precum și a Anului internațional al educației.

Și aceste propuneri au fost aprobate de Conferință în documentele sale finale.

În încheierea sa, Conferința internațională pentru planificarea educației a adoptat o Declarație în care sînt subliniate următoarele idei fundamentale : necesitatea armonizării și adaptării structurilor de învățămînt din numeroase țări la nevoile și aspirațiile manifestate de tineretul universitar ; necesitatea planificării educației pentru accelerarea dezvoltării în viitor ; necesitatea intensificării eforturilor naționale, ca și a cooperării internaționale, pentru promovarea educației ca factor de seamă al progresului economic și social, al înțelegerii internaționale și al păcii.

Cursurile universitare de vară de la Szeged (R.P.U.)

PETRE PUȘCAȘU
lector universitar
Institutul pedagogic — Baia Mare

A devenit o tradiție în Ungaria organizarea în fiecare an a *Cursurilor universitare de vară* pe diferite profile (ramuri ale științei, artei și culturii). Anul acesta de pildă, între 20—31 iulie, în orașul de pe Tisa, au avut loc cursuri cu profil pedagogic având ca temă *Sociologia educației.*

Asemenea acțiuni sînt organizate de T.I.T. (Societatea pentru răspîndirea științei și culturii din R.P.U.) în colaborare cu catedrele universitare de specialitate și I. BUSZ (echivalentul O.N.T. de la noi). Ele sînt în al cincilea an de funcționare și au ca program: conferințe, discuții, excursii etc. Participă cadre didactice de toate categoriile: educatoare, învățători, profesori de diferite specialități, directori de școli, inspectori școlari, cadre didactice universitare. Sînt invitați și specialiști străini.

La cursurile din acest an s-au abordat probleme ca: *Sociologia pedagogică; noțiunea și obiectul ei* (Dr. F. Pataki — R.P.U.); *Casa părintească și colaborarea cu școala; rolul Comitetelor de părinți în școlile din R.D. Germană* (Karl-Erich Brinckmann — Berlin); *Situația familiei și dezvoltarea educației familiale în R.D. Germană* (Dr. R. Walther — Berlin); *Examenul sociometric aplicat în colectivul didactic dintr-o școală* (Gabor G. Kovács — R.P.U.); *Unele probleme sociologice ale săptămînii cu 5 zile de școală* (G. Gulka — R.S.F. Iugoslavia); *Unele probleme sociologice ale activității pedagogice bilingve* (I. Czapár — R.S.F. Iugoslavia); *Situația politică, socială și economică a tineretului maghiar; probleme actuale ale cercetării tineretului și sarcinile patriei noastre* (P. Vajó, secretar al C.C. al U.T.C. — R.P.U.); *Rolul mediului înconjurător în dezvoltarea personalității copilului* (prof. dr. Agostan György — R.P.U) etc.

Fără îndoială că organizarea cursurilor respective constituie un ajutor efectiv dat cadrelor antrenate în educarea tinerei generații.

O nouă contribuție la cunoașterea trecutului nostru pedagogic

Cel de-al treilea volum al culegerii de studii „Din istoria pedagogiei românești" * prezintă ideile pedagogice ale unor distinși cărturari din secolul al XIX-lea: Ion Eliade Rădulescu, Eufrosin Poteca, Bólyai Farkaș, Ion Maiorescu, Simion Bărnuțiu, George Barițiu, Ioan Brezoianu și Silvestru Morariu. Deși activitatea unora dintre ei este mai cunoscută în alte domenii decît cel pedagogic (întemeietori de ziare și reviste, conducători ai revoluției burghezo-democrate din 1848, scriitori), autorii volumului de față ne dovedesc că acești eminenți oameni de cultură s-au ocupat și de problemele învățămîntului cu competență și temeinică informare, situîndu-se pe poziții pedagogice progresiste. Problemele pedagogice de care s-au ocupat în lucrările lor erau cele pe care le punea practica educativă din acea vreme, cînd învățămîntul din toate provinciile românești își căuta forme proprii de organizare.

Gîndirea pedagogică a lui Ion Eliade Rădulescu este prezentată de Radu Tomoioagă. Pe baza unei informații bogate se arată contribuția lui Eliade Rădulescu la traducerea și elaborarea unor manuale didactice, la răspîndirea metodei lancasteriene și la adaptarea tabelelor lancasteriene (alilodidacte) pentru școlile românești. Cu mult discernămînt și spirit critic, autorul studiului informează pe cititor despre lupta lui Eliade pentru promovarea unui învățămînt democratic și național, fără a pierde însă din vedere contradicțiile și oscilațiile din activitatea și gîndirea acestuia: preferarea învățămîntului particular față de cel de stat, atitudinea inconsecventă față de măsurile bune luate de Petrache Poenaru în legătură cu organizarea învățămîntului, infiltrațiile unor concepții mistice în înțelegerea procesului educativ etc.

Lectura acestui studiu convinge pe cititor că în problemele de bază ale învățămîntului și ale gîndirii pedagogice, Eliade Rădulescu s-a situat pe poziții înaintate, cerînd învățămînt în limba română, acordînd disciplinelor realiste importanța cuvenită, recomandînd metode de învățămînt care să stimuleze gîndirea și activitatea elevilor.

Despre Eufrosin Poteca scrie un studiu clar și bogat în conținut Ilie Popescu-Teiușan. Ideile despre educație și învățămînt ale lui Poteca sînt prezentate într-un cadru larg: concepția sa filozofică, gîndirea sa social-politică, transformările economice și culturale din prima jumătate a secolului al XIX-lea din Țara Românească. La aceste date autorul studiului adaugă informații prețioase despre studiile făcute de Eufrosin Poteca în țară și în străinătate, despre activitatea sa de profesor la școala națională de la Sf. Sava, despre preocupările sale culturale. Se constată că Eufrosin Poteca a militat pentru întemeierea de școli la sate și pentru desființarea robiei, ridicînd prin aceasta împotriva sa vîrfurile conducătoare și mai ales pe cele clericale. În lucrările sale a emis păreri înaintate atît

---

* Editura didactică și pedagogică, București, 1967, 232 p. Coordonatori: Tiberiu Truțer și Ilie Popescu-Teiușan.

în privința conținutului învățământului, cît și a metodelor de predare. Dar el — pe bună dreptate — nu considera că, singură, instruirea maselor va duce la îmbunătățirea situației economice a acestora, ci propunea schimbări de ordin economic și politic în favoarea celor exploatați. Poteca e reprezentantul unui luminism militant.

Iosif Hajós a scris un comprehensiv studiu despre profesorul și matematicianul maghiar Bólyai Farkaș, din ale cărui lucrări se desprind și interesante idei pedagogice. Oamenii sînt perfectibili și scopul educației este tocmai de a-i ajuta să se dezvolte astfel, încît năzuințele individuale să se armonizeze cu binele social. Bólyai a fost un consecvent susținător al învățămîntului în limba maternă, al rolului deosebit pe care-l are familia în educația copiilor, al unui învățămînt realist și în special al foloaselor pe care le aduce studiul matematicii. Nu sînt pierdute din vedere nici unele limite din gîndirea pedagogică a lui Bólyai.

Un studiu ponderat și fin despre ideile pedagogice ale lui Ion Maiorescu este scris de Octav Ionescu. Ion Maiorescu a participat la cele mai de seamă evenimente sociale, politice și culturale din vremea sa, dovedindu-se un spirit cu idei înaintate și un patriot înflăcărat: Venit din Transilvania în Țara Românească, el desfășoară o susținută activitate de dezvoltare a învățămîntului românesc, participă la revoluția din 1848, deține diferite posturi de conducere în învățămînt și face propuneri judicioase pentru organizarea școlilor de diferite grade, arătînd printre altele și utilitatea școlilor profesionale. Statisticile școlare publicate de el servesc pentru cunoașterea cît mai obiectivă a situației învățămîntului din acel timp. Ideile luministe de care a fost animat își găsesc ecou și în concepția sa cu privire la rolul social al instruirii maselor și la ridicarea lor economică.

Simion Bărnuțiu este cunoscut mai mult ca fruntaș al revoluției din 1848 din Transilvania și ca profesor la Blaj și la Iași. Despre formația intelectuală a lui Bărnuțiu, despre intransigența cu care a criticat servilismul ierarhiei bisericești față de conducerea habsburgică și față de aristocrația maghiară, despre poziția lui în cadrul mișcării revoluționare de la 1848, despre contribuția lui la dezvoltarea învățămîntului juridic și filozofic, aflăm informații substanțiale din studiul scris de Mioara Cîmpeș. Studiul analizează și lucrările din care se desprind ideile pedagogice ale lui Bărnuțiu, în special Pedagogia, o prelucrare după Niemeier, în care pe alocuri își expune și părerile sale cu privire la învățămînt.

Personalitatea complexă și multilaterală a lui George Barițiu se dovedește deschizătoare de drumuri noi și în problemele de educație și învățămînt, așa cum rezultă din studiul scris de Vasile Netea. Activitatea lui Barițiu ca profesor la Blaj și Brașov, preocupările sale de a crea școli care să corespundă nevoilor economice și culturale ale românilor, revelatoarele statistici alcătuite de el spre a arăta situația instruirii românilor față de celelalte naționalități din Transilvania sînt prezentate cu deosebită competență în studiul acesta. Din articolele cu conținut pedagogic scrise de Barițiu se desprinde ușor concluzia că el a fost „un precursor al învățămîntului din zilele noastre" (p. 180).

În general despre Ioan Brezoianu și mai ales despre ideile sale pedagogice s-a scris foarte puțin. Așa se explică de ce studiul ponderat și conștiincios scris de Gh. Pîrnuță se bazează mai mult pe cercetarea arhivelor. Se dau informații valoroase despre activitatea lui I. Brezoianu ca profesor și ca revizor școlar, despre participarea sa la revoluția din 1848, despre manualele didactice scrise de el și despre ideile pedagogice ce se desprind din ele.

Ultimul studiu al culegerii este scris de Iosif Antohi și prezintă contribuția adusă de Silvestru Morariu-Andreievici la dezvoltarea învățămîntului românesc și în special al celui din Bucovina. Silvestru Morariu a tradus și a adaptat manuale școlare pentru școlile românești și metodici de predarea citirii și aritmeticii pentru învățători. În manualele sale se observă grija pentru valoarea educativă a conținutului învățămîntului, utilizînd în acest scop povestiri morale, proverbe și zicători românești bine selectate. În studiu se analizează cu deosebită pricepere și obiectivitate conținutul lucrărilor lui S. Morariu, reliefîndu-se și calitățile lor stilistice și științifice.

În prefața volumului se atrage atenția cititorilor că studiile publicate aici au ceva comun: promovarea limbii naționale în învățămînt și trecerea de la o activitate pedagogică spontană la una fundamentată teoretic. E o caracterizare justă a conținutului acestui volum.

Toate studiile sînt însoțite de un riguros aparat critic și de bibliografia de bază. Lectura lor deschide o largă perspectivă de înțelegere a pedagogiei noastre progresiste din trecut.

Deşi de minimă importanţă faţă de valoarea studiilor din acest volum, facem totuşi următoarele obiecţii care se referă aproape la toate studiile: o prea insistentă căutare de filiaţii a ideilor pedagogice ale cărturarilor români în gîndirea pedagogică străină; unele neatenţii de redactare (numele lui Leibniz este scris adesea Leibnitz, Rationes educationis în loc de Ratio educationis, citatele în limba latină, franceză, greacă, sînt transcrise uneori greşit).

În ansamblu lucrarea constituie o contribuţie preţioasă la cunoaşterea trecutului nostru pedagogic, e bogată în conţinut şi e scrisă cu competenţă şi probitate ştiinţifică.

M. OCOLIŞAN
V. ŢÎRCOVNICU

Pietre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi*

Volumul istoricului clujean, prof. univ. Ştefan Pascu, membru corespondent al Academiei R.S.R., atît de sugestiv şi semnificativ intitulat: Pietre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi, *îşi fixează ca scop, după cum mărturiseşte însuşi autorul în „Cuvînt înainte", să contribuie la educaţia patriotică a tineretului, punînd „la îndemîna unui număr mai mare de cititori în general şi îndeosebi la îndemîna tineretului, informaţia esenţială cu privire la anumite evenimente istorice şi culturale de certă însemnătate... " şi „să-şi îndeplinească o datorie de om de ştiinţă care trăieşte în contemporaneitate, de istoric care înţelege legăturile indisolubile dintre trecut şi prezent, de cetăţean al societăţii româneşti socialiste" (p.3).*

Scrisă cu multă căldură şi patos patriotic, lucrarea oferă tuturor celor ce se ocupă cu munca de educaţie comunistă a tineretului un preţios material, acele nestemate din istoria zbuciumată şi multiseculară a poporului român, care prin semnificaţia, strălucirea şi măreţia lor, nu numai că stau la temelia istoriei noastre naţionale, dar şi aprind în conştiinţa tineretului acea flacără vie şi de nestins a iubirii de ţară. „În această carte — spune autorul — tineretul va găsi nenumărate pilde de eroism şi de iubire de patrie, care încălzesc şi înflăcărează mintile" (p. 9).

Într-o deplină unitate de concepţie se abordează probleme de conţinut, fapte şi evenimente cruciale din existenţa de atîtea ori dramatică a poporului nostru, începînd cu Dăbîca şi pînă la 23 August 1944, toate avînd şi un profund caracter educativ.

Astfel, sub raport politic, în concepţia şi viziunea prof. univ. Ştefan Pascu, cetatea Dăbîca este mărturia autohtoniei poporului român în Transilvania, a vechimii, continuităţii şi organizării vieţii lui în forme statale. Este mărturia „unei vieţi neîntrerupte, organizate şi evoluate, de la formarea poporului român pe teritoriul său naţional, pînă în adîncul evului mediu". (p.20). Stăpînul acestei cetăţi de pe Someş, voievodul român Gelu, este unul dintre primii şi cei mai de seamă voievozi ai Transilvaniei. În acest fel cetatea Dăbîca este una din primele „pietre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi". Autorul urmăreşte apoi şirul marilor voievozi, ziditori de ţară, luptători pentru libertatea, suveranitatea şi independenţa poporului român şi împlinirea marilor idealuri de dreptate socială şi unitate naţională.

Mircea este marele voievod al Ţării Româneşti, „moşneagul" animat de „iubirea de moşie" care înfrînge la Rovine în cîmpii pe vijeliosul Baiazid şi impune, prin luptă şi jertfă respectul şi „independenţa deplină a ţării româneşti" (p. 22). Ştefan e scutul Moldovei, apărătorul creştinătăţii, principele viteaz care „învinge, sfarmă şi calcă în picioare" pe duşmani, acel „bărbat vrednic de admirat, întru nimic mai prejos decît principii eroici" din Apus (p. 40), acel voievod, socotit de un cronicar polon, demn „să i se încredinţeze conducerea şi stăpînirea lumii şi mai ales demnitatea de comandant şi conducător împotriva turcilor" (p. 41).

* Prof. univ. Ştefan Pascu, *Pietre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi*, Cluj, 1967, 264 p.

Conducătorii de partid și de stat, vizitînd unele din ctitoriile domnitorului, au scris în cartea de aur a mînăstirii Putna, următoarele cuvinte cu un adînc sens educativ: „Aceste locuri evocatoare care mărturisesc vechimea tradițiilor noastre de luptă, de cultură și civilizație sînt o adevărată școală de patriotism și de încredere în forța poporului, care, stăpîn deplin pe soarta sa, continuă astăzi glorioasele tradiții ale înaintașilor, construindu-și o patrie nouă, înfloritoare, socialistă" (p. 47).

Mihai Viteazul este prezentat ca „eroul și martirul" idealului de unitate națională, „înfăptuitorul imperativelor naționale — independența și unitatea (p. 61).

Alături de aceste figuri, temeiurile istorice, însemnătatea și semnificația Unirii Principatelor, însemnătatea cuceririi independenței României, memorandul etc., sînt alte „pietre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi".

Sub raport social, lucrarea prof. univ. Ștefan Pascu, este dominată de „ideea luptei pentru dreptatea celor mulți" (p. 25). În acest sens Bobîlna este un simbol. Răscoala lui Horea, este dovada neînfricatei lupte a poporului iobag, „împotriva unei lumi nedrepte", pentru „dreptate socială și eliberare națională" (p. 86).

Bobîlna, răscoala lui Horea și răscoala din 1907 sînt tot atîtea „pietre de temelie", iar eroicele lupte din februarie 1933, de o semnificație atît de adîncă, împreună cu conducerea de către P.C.R. a insurecției armate victorioase din August 1944, marchează alte noi pietre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi și care deschid noi orizonturi poporului nostru, spre bolta de lumină a zilelor de azi.

Pentru înfăptuirea dreptății sociale și idealului de unitate națională, prof. univ. Ștefan Pascu aduce pe scena istoriei ostași viteji, eroi, martiri, fapte glorioase. Dar, el nu uită să aducă în scenă marii cărturari ai trecutului a căror ideologie a subminat temeiurile ideologice ale vechii orînduiri, tot așa cum răscoala țăranilor din 1784 a subminat pe cele sociale.

Ca dascăli ne bucurăm și mai mult cînd, în capitolul Răscoala țăranilor din 1907 și intelectualitatea, *autorul arată cum tagma învățătorilor a fost întotdeauna alături de popor, mobilizîndu-l la lupta pentru dreptate socială și unitatea națională, iar cînd clasele stăpînitoare din trecut îi nesocoteau sau îi stigmatizau ca „instigatori", cu toate consecințele ce decurg de aici, autorul spune: „Dacă strădania plină de sacrificiu de a lumina poporul, de a-l scoate din întunecimea neștiinței, de a-l învăța cum să-și ducă mai chibzuit sărăcăcioasa gospodărie, de a-i dezvălui cauzele mizeriei în care se zbate, dacă toate acestea pot fi socotite „instigații", atunci, pe drept cuvînt, spre cinstea lor, învățătorii au fost „instigatori" (p. 221).*

Lucrarea Pietre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi, *aparține unui adevărat dascăl și patriot care se identifică cu omul de știință și cetățeanul ce-și iubește cu adevărat patria, constituind el însuși un exemplu de muncă și slujire credincioasă.*

Prin conținutul, forma atractivă și modul de prezentare, apreciem că lucrarea istoricului clujean constituie un instrument deosebit de prețios la îndemîna tuturor cadrelor didactice și a acelora care se ocupă de educația patriotică în munca lor de fiecare zi, de formarea noilor generații de cetățeni.

VICTOR POPA
A. FĂRCAȘ

Timpul liber al tinerilor *

Problemă de interes mondial, educația adolescenților, polarizează deosebit de diverse și de contradictorii păreri. Una din aceste păreri este expusă în cartea „Loisirs des jeunes", cartea care furnizează informații precise și cifre asupra comportării și atitudinii tinerilor între 15 și 18 ani, perioadă de vîrstă a adolescenței, caracterizată atît prin dezvoltarea spiritului de independență, cît și a spiritului critic al gîndirii.

În cuvîntul introductiv, Georges Lerbet, își expune intențiile pe care le-a avut scriind această carte: Am fost

* Georges Lerbet, *Loisirs des jeunes*, Editions Universitaires, Paris, 1967, 210 p.

deseori lăsați să constatăm că informațiile precise asupra felului de comportare al tinerilor, sînt greșite la toți acei părinți, educatori etc., care se ocupă de viața celor care au mai puțin de 20 de ani". Cartea rămîne însă mai mult la nivel descriptiv. Ea este produsul unei anchete făcute printre fete și băieți, din toate mediile sociale.

G. Lerbet și-a împărțit lucrarea în trei capitole mari, fiecare cu mai multe subcapitole.

I — Le problème (studiul problemei)

II — Le constat (Rezultatele anchetei întreprinse)

III — Les jeunes et l'environnement (Tinerii și mediul).

Prima parte este, după cum anunță și titlul, partea teoretică. Problema luată în discuție a fost și este încă viu disputată, atît de specialiști, cît și de educatori și părinți. Bineînțeles că ea nu putea fi, și nu a fost epuizată în cadrul acestui capitol și nici în cadrul întregii cărți. În afara analizei anchetei, autorul folosește deseori și arată importanța fenomenului „hébésyntaxie", care ar marca un moment important în evoluția adolescenților.

În următoarele subcapitole se analizează destul de temeinic timpul liber al tinerilor, timp care este un element fundamental al culturii, existenței, o bună parte a adaptării individului la mediul în care trăiește. Autorul arată că problema timpului liber al tinerilor este una din problemele capitale ale civilizației de mîine.

Datorită acestor argumente în continuare se comentează probleme pe sectoare de activitate: sport, lectură, radio și televiziune, cinema, spectacole tradiționale (teatru, conferințe), sărbători și baluri, „hobbieś" (activitatea în are liber și activitatea în interior). Sînt interesante rezultatele la care s-a ajuns în cadrul acestor subcapitole, ele fiind ilustrate de diverse tipuri de grafice — obținute în ancheta întreprinsă de autor.

Sportul este caracterizat ca o activitate specifică acestei perioade, iar lectura este situată printre mijloacele de petrecere a timpului liber, tradiționale. Un loc important în viața adolescenților îl ocupă radio și televiziunea. Mai ales prin introducerea televizorului în familie se reduce timpul afectat plimbărilor spectacolelor, lecțiilor.

Capitolul III este dedicat de autor, „tinerilor și mediului înconjurător".

Aici este analizat și rolul părinților în evoluția personalității tînărului, se arată importanța legăturii timpului liber cu relațiile părinți-copii, atît la nivelul întîmplării cît și al observației. Se precizează încă de la început că: „rolul părinților, fie că ei vor aceasta, fie că nu, în dezvoltarea personalității adolescentului, este primordial". Se poate spune că în studierea timpului liber al tinerilor, G. Lerbet, ține seama de patru „dimensiuni": sexul, mediul, vîrsta și sectorul de activitate (elevi, ucenici, agricultori).

Este accentuată mult problema diferenței dintre sexe, care face posibilă apariția unor comportări diferite la fete și băieți. Diferențele de comportare se observă atît la nivelul gustului și al atitudinilor, cît și al gîndirii.

Sectorul de activitate al adolescentului este de asemenea o sursă bogată de informații în problema timpului liber. Adolescentul capătă noi trăsături de caracter în cadrul activităților impuse, cît și în cadrul celor extrașcolare.

Corelate cu procesul de învățămînt, activitățile dinafară de clasă vin să întărească și să dezvolte inițiativa în susținerea unui punct de vedere personal.

În totalitatea ei lucrarea este interesantă atît prin tema pe care o abordează — timpul liber al adolescenților — cît și prin modul de tratare. Autorul, deși nu a epuizat problema, nu a elucidat multe din aspectele ei, a ajutat la reluarea și punerea în discuție a unor probleme des întîlnite în zilele noastre.

CLAUDIA POPESCU
NICULINA JEMĂNEANU

Îndrumări metodice pentru cercetări pedagogice comparate

Literatura de specialitate înregistrează, din ce în ce mai des, lucrări metodologice valoroase ce reușesc să se impună atenției cercetătorilor. Printre acestea se înscrie și lucrarea Methodische Hinweise zur Auswertung von Erfahrungen anderer Länder und für vergleichende Untersuchungen bei pädagogi-

schen Forschungen (Îndrumări metodice pentru valorificarea experienței altor țări și pentru examinări comparate în cercetarea pedagogică), *Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1966, publicată de prof. R. Wiessner, dr. H. Brauer, dr. I. Gerth, dr. doc. W. Kienitz și O. L. F. Meder, în cadrul secției de pedagogie comparată a Institutului pedagogic central german.*

Este vorba de un ghid succint ce își propune să ofere „... îndrumări practice și teoretico-metodice pentru studiul permanent și pentru valorificarea literaturii și experienței din alte țări, precum și pentru dezvoltarea aspectelor comparative din întreaga activitate de cercetare..." (p. 8), de o lucrare ce urmărește să facă pe comparatiști să vorbească același limbaj. Un subcapitol se ocupă în mod special de clarificarea terminologiei și de precizarea noțiunilor din domeniul cercetării comparative.

Problemele abordate în cadrul îndrumărilor metodice sînt variate, acoperind multiple aspecte metodologice ale cercetării pedagogice comparate. În principiu, autorii sînt de părere că examinările comparate internaționale sînt posibile pentru toate tezele fundamentale ale legii sistemului unitar de învățămînt socialist din R. D. Germană (p. 10). De aici și implicațiile profunde ale cercetărilor întreprinse de pedagogii comparatiști, pentru care studierea experienței, a dezvoltării școlilor și a muncii științifice din alte țări constituie o premisă a cercetării raționale și intensive. Concomitent, combaterea concepțiilor și ideologiei burgheze, analiza lor principială, duc la precizarea mai bine conturată a sarcinilor și punctelor de vedere proprii.

De altfel, activitatea de cercetare a secției de pedagogie comparată, pe baza experienței căreia au fost elaborate îndrumările prezentate de noi, este orientată spre scoaterea la iveală a liniilor de bază ale structurii organizatorice și ale conținutului învățămîntului din alte țări în ansamblul lui, precum și a tendințelor generale de dezvoltare a învățămîntului popular (p. 9).

În ce privește determinarea tematicii și scopurilor cercetărilor comparate, se precizează că ele pot avea un caracter independent (cu tematică proprie) sau pot să constituie o parte dintr-o cercetare pedagogică complexă. Îndrumările se opresc asupra condițiilor ce fac ca cercetarea comparativă să se efectueze în mod real, eficient și să aibă un scop bine definit, fapt ce necesită alegerea țărilor, precum și determinarea caracterului și nivelului cercetării. Se face distincție între cercetări cu un caracter preponderent descriptiv, cercetări comparativ-analitice și combinate. Primele sînt apreciate ca „... o treaptă inferioară, relativ independentă a unei munci de comparație" (p. 15). Autorii îndrumărilor metodice constată, însă, că cercetările descriptive informează ce fenomene sau probleme sînt potrivite pentru studii comparativ-analitice, studii ce pot furniza noi probleme pentru cercetări autohtone (ipoteze de lucru, rezultate parțiale, teze), pot ocaziona propuneri de preluare a rezultatelor cercetărilor din alte țări, în ipoteza în care există sau pot fi create condiții asemănătoare și în țara proprie (p. 16).

Distincția între cercetări comparate descriptive și comparativ-analitice (explicative) este completată de aceea dintre cercetări statice și dinamice. Se remarcă astfel că „... numai o asemenea observare dinamică scoate la iveală părțile pozitive și negative, precum și caracterul procesual al fenomenelor din domeniul de cercetare...." (p. 45).

Ca un punct culminant, în contextul teoretic și metodologic al îndrumărilor, se situează „problema criteriilor în evaluarea dezvoltării din alte țări și transmisibilitatea experienței". Problema este într-adevăr foarte complexă; de altfel autorii au ținut să precizeze că nu a fost încă lămurită cuprinzător și că vor enunța doar unele puncte de vedere elementare, polarizate de „... principiile și noțiunile general valabile ale pedagogiei, politicii culturale marxiste și de legile generale de dezvoltare a societății" (p. 49).

În lucrare sînt abordate și aspecte ce ar putea părea la prima vedere de mai mică importanță precum: examinarea literaturii existente și procurarea literaturii suplimentare; informarea personală a cercetătorilor prin călătorii de studii și consultații; recrutarea de colaboratori externi la cercetări comparate etc.

Specificul cercetării pedagogice comparate a determinat pe autori să acorde o minuțioasă atenție valorificării literaturii și altor informații. Se impunea o astfel de atenție, dată fiind ponderea mare pe care o are într-un studiu de pedagogie comparată, cercetarea documentară, precum și implicațiile politico-ideologice ale multor lucrări de pedagogie comparată.

Ca ilustrare grăitoare a îndrumărilor cuprinse în special în capitolul valorificarea literaturii, autorii prezintă un material foarte valoros intitulat: „Particularităţile comparaţiei programelor şcolare". Importanţa acestui material decurge din faptul că prezintă unele aspecte concrete ale laborioasei activităţi depuse în acest domeniu de către Institutul pedagogic central german.

Cîteva anexe vin să încheie lucrarea. Dintre acestea amintim în mod special anexa nr. 3: Îndrumător pentru desfăşurarea unei cercetări comparate, conceput de prof. R. Wiessner (p. 63).

Îndrumările prezentate reuşesc să constituie un material metodic foarte valoros sub raport teoretic şi practic, fapt ce asigură atingerea scopului propus.

VASILE ILIESCU

Psihologia şcolară*

A vorbi sau a scrie, în a doua jumătate a secolului al XX-lea, despre rolul psihologiei în organizarea şi desfăşurarea educaţiei, ar trebui să fie un truism, şi totuşi lucrarea lui Andrèa Jadoulle, „La psychologie scolaire", despre acest lucru tratează. Căci deşi a trecut mai bine de o jumătate de veac de la constituirea psihologiei şcolare, încă nu s-a cristalizat o opinie favorabilă şi mai ales o convingere clară asupra necesităţii şi utilităţii ei pentru practica educativă. De aceea apariţia lucrării cu titlul de mai sus ne apare firească, necesară şi binevenită.

A. Jadoulle urmăreşte în paralel procesul de constituire a psihologiei şcolare şi cel de dezvoltare a pedagogiei ştiinţifice. Cartea este formată din trei părţi: partea întîi — Dezvoltări psihologice şi pedagogice; partea a II-a — Conţinutul psihologiei şcolare; partea a III-a — Psihologia şcolară şi educaţia.

În prima parte, autorul urmăreşte, cronologic, procesul de constituire a psihologiei şcolare, de la stadiul de pionierat, de la începutul secolului (Binet, Claparède, Decroly ş.a.) şi pînă în zilele noastre (Wallon, Piaget, Zazzo ş.a.). Referirile sînt făcute în special la psihologia franceză, fără a se neglija însă procesul evoluţiei în ansamblul său. O subliniere deosebită se face în lucrare asupra epocii experimentale a psihologiei copilului, a acelei epoci în care ideea de măsură şi de cantificare a fenomenelor psihice au prins viaţă prin crearea laboratoarelor, testelor, şcolilor experimentale etc. În această parte a lucrării, autorul reuşeşte să pună în evidenţă aportul psihologiei la dezvoltarea învăţămîntului în general şi a celui francez în special (prin exemplele utilizate).

Partea a doua, Conţinutul psihologiei şcolare, constituie nu numai nucleul ei ci şi esenţa lucrării lui Jadoulle, deoarece aci se precizează în ce consistă psihologia şcolară, care sînt modalităţile şi mijloacele ei de lucru şi ce scopuri vizează. Tot aici autorul vorbeşte despre psihologul şcolar şi despre conţinutul muncii sale în şcoală şi familie. Cum era şi firesc, autorul se opreşte în mod special asupra examenelor psihologice pe care trebuie să le efectueze psihologul şcolar, asupra felurilor lor (colective, individuale) şi asupra perioadelor în care se organizează (la intrarea în şcoală, în cursul şcolarităţii, la sfîrşitul anului şcolar şi la sfîrşitul şcolii primare). Ideea de bază care se degajă din lectura acestei părţi a lucrării este aceea că psihologul şcolar colaborează cu pedagogii (educatorii), face schimb de observaţii, pentru a preciza ce-i este mai util copilului (p. 65) şi că măsurile indicate de el profesorilor şi părinţilor au caracter preventiv şi (în cazurile de deficienţe) curativ.

În partea a treia a lucrării, se precizează într-o măsură şi mai mare modalităţile de colaborare ale psihologului şcolar cu personalul de învăţămînt şi cu familiile elevilor, colaborare care constă, în esenţă, în informare reciprocă („mutuală" — cum o numeşte autorul), constătuiri şi decizii comune în favoarea elevului. Autorul atrage atenţia că psihologul şcolar nu e un om de laborator, desprins de preocupările zilnice ale educatorilor şi că, din contra, el este un colaborator al lor în rezolvarea tuturor problemelor şcolare. Pentru a stabili raportul psihologiei şcolare cu educaţia şi pedagogia, autorul îl citează pe Miala-

* Andrèa Jadoulle, *La psychologie scolaire*, Presses Universitaires de France, 1965, 164 p.

ret : „Psihologia școlară, experiența educației noi și pedagogia experimentală sînt activități complimentare" (p. 117).

Capitolul final, Necesitatea psihologiei școlare, *apare ca un corolar al acestei cărți, care este în fond o pledoarie — argumentată cu date indubitabile — pentru psihologie școlară, pentru psiholog școlar, adică, în ultimă analiză, pentru o educație organizată și desășurată în mod științific, la nivelul exigențelor epocii în care trăim.*

ION DRĂGAN

Ghid în activitatea științifică*

... „Este în folosul tineretului — spunea dr. Marinescu — să cunoască viața și opera lui Santiago Ramon y Cajal, care prin imaginația lui fecundă, prin simțul artistic și mai ales prin adevărurile științifice pe care le-a descoperit, s-a impus atenției întregii lumi".

Recomandarea marelui savant român își află curs abia în zilele noastre, cînd dr. St. Iacob, șeful clinicii de neuro-chirurgie din Cluj, traduce lucrarea lui Cajal „Reguli și sfaturi asupra cercetării științifice" (în versiune românească, „Drumul spre știință").

Alegerea acestui titlu (Drumul spre știință), pentru versiunea în limba română, ni se pare fericită. Deși cartea a fost scrisă de un medic iar traducerea ei s-a făcut tot de către un medic, ea este utilă oricărui cercetător, indiferent de specialitatea sau domeniul în care lucrează. Observațiile și recomandările autorului au valoare pentru orice tînăr care se dedică științei sau cercetării științifice.

Cele nouă capitole ale cărții pot fi grupate în jurul a două idei :

— Primele șase capitole se ocupă — am putea spune — de premisele generale (psihologice, logice, sociale și culturale) ale cercetării științifice.

— Capitolele următoare — VII—IX — introduc pe cititor în tehnica cercetării științifice propriu-zise (modul în care se organizează, se desfășoară și se valorifică).

Nu vom cuteza să rezumăm această valoaroasă lucrare (operația ar fi prea dificilă și inutilă, datorită densității ei), ci vom încerca o sumară incursiune în problematica ei.

Pornind de la ideea că lucrarea are o funcționalitate practică pentru tineret, autorul rămîne credincios acestei idei pe tot cuprinsul ei și nu numai în declarații ci și în fapte : tezele lucrării sînt ilustrate cu exemple vii, clare, concludente. Astfel tînărul cititor află răspunsuri nu numai la întrebarea ce trebuie să facă *(într-o anumită situație) ci și la* cum trebuie să procedeze. *De asemenea este prevenit cu blîndețe și înțelepciune asupra dificultăților pe care le va întîlni și îndrumat asupra modului în care le va putea învinge și depăși. Ideea acreditată de marele savant spaniol este că, „descoperirea nu este fructul vreunui talent special, înnăscut, ci al unei judecăți obișnuite, șlefuită și oțelită printr-o educație tehnică și prin obișnuința de a medita asupra problemelor științifice" (p. 44). Semnificația educativă a unei asemenea idei nu mai are nevoie să fie demonstrată. Viața și activitatea lui Cajal au confirmat-o în modul cel mai strălucit.*

De o mare utilitate educativă este și precizarea calităților necesare unui cercetător (independența judecății, perseverența în muncă, năzuința de afirmare, patriotismul etc), precum și a defectelor care le-ar putea avea (voință slabă, tendința de a contempla, dorința de mărire, lectura nefinalizată etc). Autorul avertizează tineretul asupra consecințelor negative ale acestor defecte și-i dă sfaturi asupra evitării lor.

Consecvent dorinței sale de a nu se îndepărta de realitate, autorul se oprește și asupra condițiilor sociale, familiale și culturale care-i sînt necesare tînărului cercetător, subliniind că deasupra tuturor acestora se află perseverența dîrză și patriotismul înflăcărat ale celui ce se dedică cercetării. Citindu-l pe Bayle, marele savant spaniol sublinia că, „nu ideile generale ale spiritului sînt acelea care ne determină să muncim, ci sentimentele care există în inimă" (p. 67—68). De altfel întreaga lucrare este străbătută de un cald umanism.

---

* S. Ramon y Cajal, *Drumul spre știință*, E.P., 1967, 198 p.

După cum spuneam, în partea finală savantul spaniol dă indicații cu privire la cercetarea propriu-zisă, la, mersul și etapele ei (observație, ipoteze, experimentare, verificare), precum și la modalitățile de valorificare a datelor cercetării (comunicările științifice, publicarea etc.). Bine ar fi dacă această parte ar fi fost mai amplu dezvoltată, mai ales că ea se referă în mod concret la metodologia cercetării științifice. Prețioase sînt recomandările sale cu privire la stilul unei comunicări sau lucrări științifice (precizie, simplitate, concizie etc).

Ideea traducătorului de a include, la sfîrșitul lucrării, un capitol (anexă) despre personalitatea și opera autorului este mai mult decît fericită. Prin aceasta tînărul are posibilitatea să confrunte ideile din lucrare cu viața autorului. Și această confruntare are profunde implicații educative căci omul a trăit cum a scris iar savantul Cajal a scris cum a trăit.

Traducerea acestei cărți în limba română este un act de cultură cu multiple valențe, ce trebuie apreciat și salutat ca atare.

I. D.

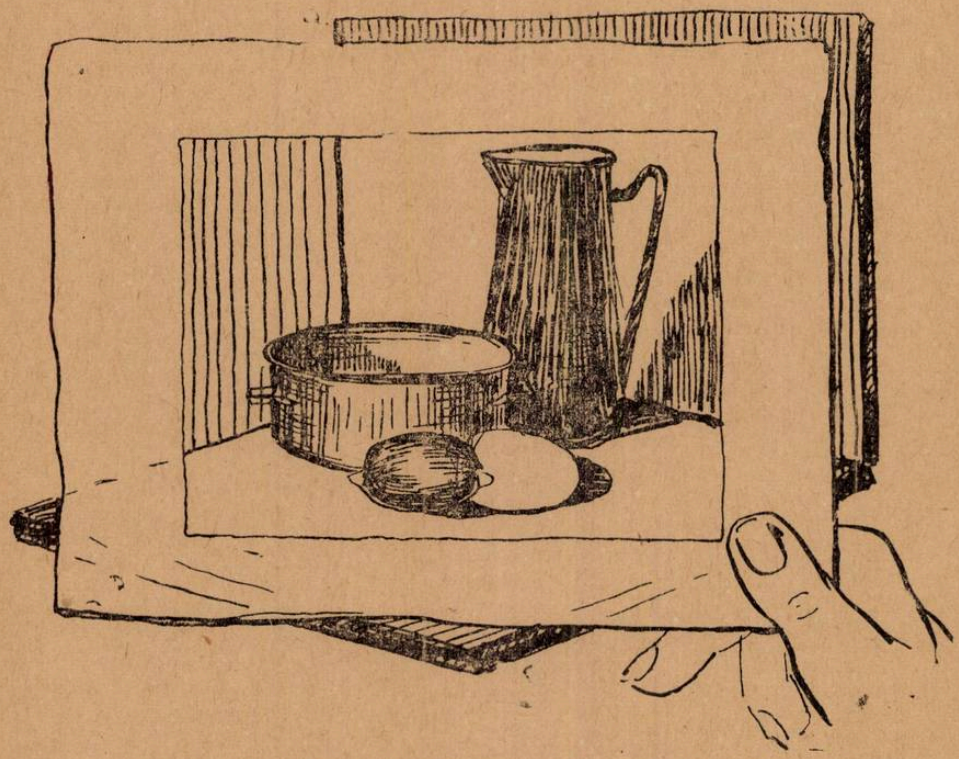
Tov. lector Gedeon Zoltan, de la *Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj*, pornind de la constatarea că nedelimitarea concretă a „spațiului model" poate duce la confuzii, la erori compoziționale semnificative în desenele copiilor, subliniază rolul important al vizorului atît pentru plasarea corectă în pagină, cît și pentru autocorectarea desenului.

Analizînd manualele de desen pentru cl. a V-a de A. Haiduc și de cl. a VI-a de A. Drăgoi, autorul constată că nu se recomandă folosirea vizorului. Numai în cel pentru cl. a VII-a (A. Petrescu) se amintește de el, considerîndu-se ca fiind indicat la studiile de peisaj.

Tov. Zoltan consideră ca absolut necesară folosirea vizorului în toate studiile de desen după natură, și anume a celui dreptunghiular, care permite stabilirea unei relații cît mai concrete între vizor — spațiu — suprafața planșei. Acest vizor va delimita în fața desenatorului un spațiu dreptunghiular identic „spațiului grafic".

Din punct de vedere instructiv-educativ, autorul arată că elevul cînd privește natura statică va vedea un spațiu mare în jurul exponatului, ceea ce va sustrage atenția acestuia de la model. Dacă însă elevul va privi modelul prin deschizătura vizorului, acest spațiu de „deranj" va fi acoperit, înlăturat din zona de viziune clară. Pentru ca mărimea obiectelor să intre în cîmpul vizual foarte clar, elevii trebuie să se așeze de la obiectul pe care-l desenează la o distanță minimă de 2 1/2 ori mai mare decît înălțimea maximă a obiectului.

Prin folosirea vizorului se ușurează deprinderea ochiului de a fixa, a centra și a măsura o porțiune a realității.



Tov. Augustin Latiș, profesor de educație fizică la *Școala generală nr. 94 din București*, ne trimite articolul *Influența pozitivă a educației fizice asupra procesului instructiv-educativ*, în care prezintă succint rezultatele studierii acestei probleme timp de 20 ani de activitate la diferite școli și cu condiții diferite.

Considerînd educația fizică ca parte integrantă a procesului instructiv-educativ care contribuie nu numai la dezvoltarea fizică a copilului, dar și la cea intelectuală și morală, în organizarea lecțiilor autorul s-a călăuzit după următoarele criterii:

— cunoașterea elevilor în activitatea de educație fizică;

— organizarea elevilor din toate clasele pe grupe și echipe sportive permanente;

— formarea și dirijarea interesului pentru educația fizică;

— folosirea pe scară largă a întrecerilor și înregistrarea rezultatelor la unele probe;

— îmbinarea în activitatea de educație fizică a gimnasticii, atletismului și jocurilor.

În problema cercetată — contribuția educației fizice la ridicarea nivelului instructiv-educativ al procesului de învățămînt și la îmbunătățirea disciplinei — tov. Latiș subliniază importanța organizării recreațiilor și a timpului liber prin exerciții și jocuri, și importanța serbărilor sportive.

Pentru a demonstra influența pozitivă a educației fizice asupra rezultatelor la învățătură, atunci cînd aceasta se face sistematic, după metoda completă (îmbinarea gimnasticii cu atletismul și jocurile), autorul dă următoarele date statistice comparative:

Școala de control

Cu alte procedee în educația fizică (Școala generală nr. 27, anul 1960):

Cl. a V-a 55 % promovați
Cl. a VI-a 56 % promovați
Cl. a VII-a 55,9% promovați

Școala de control

(Școala generală nr. 36, în anul 1962):

Cl. a V-a 88,3% promovați
Cl. a VI-a 85 % promovați
Cl. a VII-a 83,7% promovați

Școala de experimentare

Cu metoda completă (Școala generală nr. 27, în anul 1961):

Cl. a V-a 76,1% promovați
Cl. a VI-a 78,6% promovați
Cl. a VII-a 80,0% promovați

Școala de experimentare

(Școala generală nr. 27, în anul 1962):

Cl. a V-a 81,8% promovați
Cl. a VI-a 80 % promovați
Cl. a VII-a 100% promovați

Influența educației fizice a fost urmărită și în anii următori, confirmîndu-se efectul ei pozitiv. La sfîrșitul acestui an școlar, autorul a dat și un chestionar elevilor privind: interesul pentru educația fizică în general; interesul pentru cele trei ramuri de bază ale ei (gimnastica, atletismul și jocurile); creșterea disciplinei prin educația fizică. Rezultatele procentuale la care ajunge autorul sînt edificatoare. Spicuim cîteva: cl. a V-a, interes pentru gimnastică: experiment 54,5%, control 31%; întărirea disciplinei prin educația fizică: experiment 100%, control 46,3%.

În încheie, autorul arată „Căutarea și găsirea unor metode noi, mai complexe și mai eficiente pentru rezolvarea sarcinilor educației fizice și ale activității sportive trebuie să constituie o preocupare principală a cadrelor didactice de educație fizică, pentru o mai bună dezvoltare a sportului de masă de performanță și totodată pentru educarea armonioasă a calităților fizice, morale și intelectuale ale elevilor".

Tovarășa învățătoare Rafila Isă și tovarășul profesor Gheorghe Isă din *Dej* prezintă, în articolul *Considerații privind însușirea de către elevii claselor III—IV a unor noțiuni de biologie*, rezultatele anchetei întreprinse asupra a 366 de elevi. Deși în clasele I—IV nu se studiază, ca obiecte de învățămînt distincte, nici una din disciplinele biologice, totuși elevii operează cu o serie de noțiuni din această ramură a științelor în cadrul lecțiilor de citire, gramatică, geografie, lectură literară etc. Pornind de la acest fapt, autorii analizează felul în care unele noțiuni, ca: plantă, animal, floare, viețuitoare, frunză, ființă, pasăre etc., mai frecvent folosite în manualele pentru aceste clase, sînt prezentate și explicate. Se relevă

o serie de deficiențe în acest sens care-i pun în dilemă pe învățători și determină cunoștințe eronate la elevi.

Bazîndu-se pe experiența proprie, ca și pe a altor cadre didactice și generalizînd rezultatele anchetei, autorii consideră că însușirea incorectă a unor noțiuni de biologie se datorește: erorilor strecurate în manualele școlare, slabei preocupări a unor învățători pentru documentarea lor, folosirii insuficiente a materialului didactic ilustrativ audio-vizual în explicarea unor noțiuni.

Prof. Dumitru Susan, de la Liceul „Decebal" din *Deva* în articolul *Educația estetică prin literatură*, arată că între disciplinele chemate să-și aducă contribuția la realizarea educației estetice locul central îl ocupă literatura. Constatînd, ca și alți pedagogi, că în clasele V—VIII analiza valorii estetice a textelor se face insuficient, subliniază că obiectivul estetic nu trebuie neglijat în nici unul din momentele principale ale lecțiilor de lectură literară. Realizarea lui se va urmări în mod deosebit în cadrul lecturii expresive, în comentarea textului și în caracterizarea personajelor. Prin întreaga organizare și desfășurare a lecțiilor la teoria literaturii, elevii trebuie îndrumați și ajutați să treacă de la simpla emoție afectivă la emoția estetică. O contribuție importantă la intensificarea trăirii estetice o aduc mijloacele audio-vizuale, atunci cînd sînt folosite la locul și timpul potrivit și în proporție bine dozată.

O altă problemă pe care autorul o relevă este aceea ca, concomitent cu strădania de a cultiva la elevi priceperea și deprinderea de a înțelege și gusta frumosul din operele literare, de a le dezvolta simțul, gustul și judecata artistică, pe întregul parcurs al predării literaturii române trebuie urmărită și realizată și deprinderea cu o exprimare corectă și din ce în ce mai îngrijită, bogată, sugestivă, nuanțată și personală.

Prof. Lidia Truta, *Școala generală nr. 7 Arad*, în articolul Studiul cosmografiei în clasa a VIII-a a școlii generale, tratează unele aspecte importante privind structura acestei discipline, conținutul său, precum și metodica de predare a unor teme, iar în încheiere face unele propuneri, menționînd totodată și bibliografia consultată etc.

Din conținutul materialului merită subliniată preocuparea permanentă pentru folosirea, în transmiterea cunoștințelor și însușirea acestora de către elevi a unor metode și procedee didactice bine alese. De asemenea, bazîndu-se pe propria experiență didactică, inclusiv pe documentarea și informarea necesară, arată modul în care au fost predate unele teme și lecții ca: Sfera cerească și rotația ei; Pămîntul; Sateliții pămîntului; Sistemul solar; Stelele; Evoluția ideilor despre univers etc., folosind un variat material didactic și unele demonstrații practice.

Din propunerile făcute menționăm: introducerea *Cosmografiei* ca obiect de studiu în școala generală cu o durată de un an de zile; elaborarea unei metodici de predare a cosmografiei; dotarea școlilor cu material didactic ajutător, precum și confecționarea în cadrul cercurilor științifice de elevi a unor planșe didactice necesare în predarea acestui obiect.

Prof. Clement Antonovici, *de la Liceul economic din Suceava*, ne-a trimis un material intitulat *Formarea personalității elevilor prin orele de diriginție*, care a fost expus în cadrul comisiei metodice a diriginților. Din acest material se degajă o grijă profundă pentru educarea elevilor într-un spirit sănătos, pentru formarea personalității lor ca viitori cetățeni de nădejde, cultivați din toate punctele de vedere. Autorul susține necesitatea formării multilaterale a personalității viitorului cetățean, dezvoltat armonios atît ca fizic, cît și intelectual și moral.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ÎN CURÎND PUTEȚI AFLA
ÎN CHIOȘCURI ȘI LIBRĂRII

ALMANAHUL EDUCAȚIEI 1969

editat de
Institutul de științe pedagogice

Almanahul educației, redactat pentru perioada anului școlar (septembrie 1968—septembrie 1969) reflectă prin conținutul său preocupări actuale ale școlii noastre în lumina documentelor Plenarei C. C. al P. C. R. din aprilie a.c. și a prevederilor noii Legi a învățămîntului.

Numărul mare de colaboratori din rîndul oamenilor de specialitate, varietatea tematică și condițiile grafice superioare sînt calități întrunite într-o lucrare adresată cadrelor didactice, părinților și tuturor educatorilor, pentru o lectură pe cît de utilă, pe atît de interesantă și atractivă.

Bib. O.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia: Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări — Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II. BUCUREŞTI — c. 8390

REVISTA DE PEDAGOGIE

F 3997

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

10

ANUL XVII

OCTOMBRIE, 1968

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVII • OCTOMBRIE • 1968 • Nr. 10

1990 97

- IIII 2005

1 IIIL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție* ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef* ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

3997
BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU
IAN. 2022

REVISTA DE PEDAGOGIE

10

ANUL XVII 1968

OCTOMBRIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag.

STUDII

ANATOLIE CHIRCEV : Conținutul cognitiv și funcțiile psihologice ale convingerilor 3
GHEORGHE ZAPAN : Cibernetica și procesul învățării 14
ROMEO DĂSCĂLESCU, DUMITRU SALADE : Pedagogie și ergonomie . . . 27

PROBLEMELE ȘCOLII GENERALE DE 10 ANI

EUGEN BLIDEANU : Corelația dintre învățământul general și celelalte grade de învățământ 32
MARIN VIȘAN : Corelația cunoștințelor, principiu de organizare a conținutului învățământului în școala de 10 ani 36
VIOREL ALECU : Limba și literatura română în planul de învățământ și în programele școlii generale de 10 ani 41
C. DINU, S. BĂRBULEANU, F. STĂNCULESCU, I. VERDEȘ : Locul disciplinelor social-politice în planul de învățământ al școlii de 10 ani 49
VASILE ȘTEFĂNESCU, GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA : Concepția predării matematicii în clasele a IX-a și a X-a 55

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ : O modalitate de investigare a aprecierilor reciproce în cadrul colectivului de elevi 61
ANCA MIRON : Realizarea unor aspecte formative prin predarea istoriei . . 67
EMIL PĂTRUȚESCU : Ritmicitatea în notarea elevilor 72

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

GHEORGHE ȘORA, PETRU ARDELEAN : Vasile Goldiș, luptător pentru ideea de unitate națională 80
DUMITRU MUSTER : Vocația pedagogică a savantului enciclopedist Simion Mehedinți 86
MIHAI BĂLAJ : Un devotat slujitor al școlii — Dariu Pop 94

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

NICOLAE RADU : Posibilitatea unei programări structurale 97
ION DRĂGAN : Amendamente la fișa psiho-pedagogică 105
LUCA I. IONESCU : Fișa de cunoaștere și caracterizare a elevului 107

PEDAGOGIE COMPARATĂ

VALENTINA FILIPESCU, MIHAI GHIVIRIGĂ : Aspecte ale cercetării pedagogice din R.S.F. Iugoslavia 110
ION TITICĂ, FRANCISC URMENY : Organizarea și conținutul inspecției școlare în R. D. Germană 114

RECENZII

A. MANOLACHE, GH. T. DUMITRESCU, GH. PÎRNUȚĂ : Gîndirea pedagogică a generației de la 1848 (Ion Orghidan) 118
R. FLORU : Psihofiziologia atenției (Ion Mînzat) 120
* * * Probleme actuale ale instruirii programate în revista „Programmed Learning & Educational Technology" (Horia Pitaru, Emilia Mantsch) 122

VITRINA PEDAGOGICĂ

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

10179

СОДЕРЖАНИЕ

Анатолий Кирчев, Познавательное содержание и психологические функции убеждений * *Георге Запан*, Кибернетика и процесс обучения * *Ромео Дэскэлеску, Думитру Саладе*, Педагогика и эргономия * *Еуджен Блидяну*, Корреляция между общим образованием и другими типами школ * *Марин Вишан*, Корреляция знаний — принцип организации содержания образования в десятилетней школе * *Виорел Алеку*, Румынский язык и литература в учебном плане и в программах общей десятилетней школы * *К. Дину, С. Бэрбуляну, Ф. Стэнкулеску, И. Вердеш*, Место социально-политических дисциплин в учебном плане десятилетней школы * *Василе Штефэнеску, Георге Кэлугэрица*, Концепция преподавания математики в IX—X-ых классах общей школы * *Луминица Гивиригэ*, Средство изучения взаимной оценки в ученическом коллективе * *Анка Мирон*, Осуществление некоторых формативных аспектов в преподавании истории * *Эмиль Пэтруцеску*, Ритмичность в нотировании учащихся * *Георге Шора, Петру Арделян*, Василе Голдиш — борец за национальное единство * *Димитрие Мустер*, Педагогическое призвание ученого-энциклопедиста Симиона Мехединць * *Михай Бэлаж*, Дариу Поп — верный служитель школы * *Николае Раду*, Возможность структурного программирования * *Ион Дрэган*, О психо-педагогической карточке * *Лука Ионеску*, Психо-педагогическая карточка учащегося * *Валентина Филипеску, Михай Гивириг э*, Некоторые вопросы педагогического исследования в Югославии * *Ион Титикэ, Франчиск Урменьи*, Организация и содержание школьного инспектирования в Г Д Р * *А. Манолаке, Г. Т. Думитреску, Г. Пырнуцэ*, Педагогическое мышление поколения 1848-го года *(Ион Оргидан)* * *Р. Флору*, Психофизиология внимания (Ион Мынзат) * Педагогическая витрина * Заметки * Ответы.

SOMMAIRE

Anatolie Chircev, Le contenu congnitif et les fonctions psychologiques des convictions ✲ *Gheorghe Zapan*, La cybernétique et le processus d'apprentissage ✲ *Romeo Dăscălescu, Dumitru Salade*, Pédagogie et ergonomie ✲ *Eugen Blideanu*, La corrélation entre l'enseignemnt général et les autres types d'écoles ✲ *Marin Vişan*, La corrélation des connaissances en tant que principe d'organisation du contenu de l'enseignement dans l'école de 10 ans ✲ *Viorel Alecu*, La langue et la littérature roumaines dans le plan d'enseignement et dans les programmes de l'école générale de 10 ans ✲ *C. Dinu, S. Bărbuleanu, F. Stănculescu, I. Verdeş*, La place des disciplines sociales-politiques dans le plan d'enseignement de l'école de 10 ans ✲ *Vasile Ştefănescu, Gheorghe Călugăriţa*, La conception de l'enseignement des mathématiques dans les classes de IX-e — X-e de l'école générale ✲ *Luminiţa Ghivirigă*, Une modalité d'investigation des appréciations réciproques dans le cadre du collectif d'élèves ✲ *Anca Miron*, Réalisation de certains aspects formatifs par l'enseignement de l'histoire ✲ *Emil Păţuţescu*, Le rythme dans la notation des élèves ✲ *Gheorghe Şora, Petru Ardelean*, Vasile Goldiş, combattant pour l'idée de l'unité nationale ✲ *Dumitru Muster*, La vocation pédagogique du savant encyclopédiste Simion Mehedinţi ✲ *Mihai Bălaj*, Dariu Pop, un enseignant dévoué ✲ *Nicolae Radu*, La possibilité d'une programmation structurale ✲ *Ion Drăgan*, Amélioration de la fiche pédagogique ✲ *Luca Ionescu*, La fiche personnelle de l'élève ✲ *Valentina Filipescu, Mihai Ghivirigă*, Aspects de la recherche pédagogique dans la R. S. F. de Yougoslavie ✲ *Ion Titică, Francisc Urmeny*, Organisation et contenu de l'inspection scolaire dans la R. D. Allemande ✲ *A. Manolache, Gh. T. Dumitrescu, Gh. Pîrnuţă*, La pensée pédagogique de la génération de 1848 *(Ion Orghidan)* ✲ *R. Floru*, La psychophysiologie de l'attention *(Ion Mînzat)* ✲ *Vitrine pédagogique* ✲ Préoccupations, Notes, Réponses.

CONTENTS

Anatolie Chircev, The cognitive content and the psychological functions of the convictions ✲ *Gheorghe Zapan*, Cybernetics and the process of teaching ✲ *Romeo Dăscălescu, Dumitru Salade*, Pedagogy and ergonomy ✲ *Eugen Blideanu*, The correlation between the general school and the other types of schools ✲ *Marin Vişan*, The correlation of knowledge, a principle of organization of educational content in the 10 year school ✲ *Viorel Alecu*, The Romanian language and literature in the carriculum and syllabus for the 10 year general school ✲ *C. Dinu, S. Bărbuleanu, F. Stănculescu, I. Verdeş*, The place of social-political subject matters in the carriculum of the 10 year general school ✲ *Vasile Ştefănescu, Gheorghe Călugăriţa*, The conception of teaching mathematics in the 9 th and 10 th forms of the general school ✲ *Luminiţa Ghivirigă*, A means of investigation in the mutual assessments within the pupils collective ✲ *Anca Miron*, The achievement of some formative aspects by teaching history ✲ *Emil Păţuţescu*, The rhythm in marking the pupils ✲ *Gheorghe Şora, Petru Ardelean*, Vasile Goldish, a fighter for the idea of national unity ✲ *Dumitru Muster*, The pedagogical vocation of the encyclopaedic scholar Simion Mehedinţi ✲ *Mihai Bălaj*, A devoted pedagog — Dariu Pop ✲ *Nicolae Radu*, The possibility of a structural programming ✲ *Ion Drăgan*, Some amendments to the psycho-pedagogical card ✲ *Luca Ionescu*, The card of knowing and characterizing the pupil ✲ *Valentina Filipescu, Mihai Ghivirigă*, Some aspects of pedagogical research in the F. S. R. Jugoslavia ✲ *Ion Titică, Francisc Urmeny*, The organization and the content of school inspection in the German Democratic Republic ✲ *A. Manolache, G. T. Dumitrescu, G. Pîrnuţă*, The pedagogical thought of 1848 generation *(Ion Orghidan)* ✲ *R. Floru*, The psychology of attention *(Ion Mînzat)* ✲ *The educational show-case* ✲ Studies — Registering — Answers.

Conținutul cognitiv și funcțiile psihologice ale convingerilor

Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV

Analiza psiho-pedagogică a convingerilor comuniste — o realitate vie, trăită nemijlocit în sfera conștiințelor individuale și exprimată concret în diverse fapte de conduită politico-morală: patriotică, cetățenească, umanistă, colectivistă etc., în condițiile orînduirii noastre sociale — ridică în fața cercetătorului și a educatorului, de îndată ce este vorba de tineretul școlar, numeroase probleme dintre cele mai dificile, deschide multiple semne de întrebare în variate planuri și direcții. Barierele ce se ivesc în calea studierii convingerilor sînt generate, cel puțin în parte, de studiul relativ puțin evoluat al investigațiilor teoretice și experimentale în problemă.

Intr-adevăr, cele mai multe izvoare bibliografice de specialitate, deși oferă cititorului un material destul de bogat se prezintă, totuși, într-o formă constatativă și descriptivă. Semnificative în această privință sînt și definițiile pe care le încearcă diferiți autori, atunci cînd vorbesc despre natura convingerilor. Să ne referim la cîteva din ele, de circulație curentă: convingerile sînt „cunoștințe care pătrund în adîncurile afective ale elevului"; „călăuze în acțiune"; „comandamente morale interioare"; „autentice principii de acțiune"; „trebuințe spirituale de o înaltă factură morală"; „ordine interne stabilizate pe acțiune" ș.a.m.d. Apare evident că aceste determinări pun în evidență mai mult caracterul prescriptiv și evaluativ al convingerilor și mai puțin, în mod analitic, conținutul lor psihologic.

Faptul este explicabil. Cu problema convingerilor, după cum se știe, pășim în acele zone profunde ale conștiinței individuale care se lasă mai greu de „descifrat". Ca și în vorbirea curentă, la fel și în activitatea practică educativă, se vorbește despre „convingeri" — intelectuale, morale, politico-ideologice, estetice, patriotice, ateiste etc. — ca despre ceva de la sine înțeles. Cu toate acestea, nu se poate păși la o acțiune formativ-educațională cu șanse de succes fără o elucidare teoretică a problemei, dacă termenul ca atare de convingere este tratat la modul cel mai general. Nu trebuie dovedit că și în sfera convingerilor, la fel ca și în alte domenii de influențare educațională, pedagogul se cuvine să cunoască procesele psihice concrete, precis determinate și diferențiate, pe care vrea să le cultive la elevii săi. De prisos să spunem că nu există convingeri „în genere", goale de orice conținut reflectat în conștiința subiectului. Dimpotrivă, reale sînt numai convingerile concrete, organizate,

structurate și direcționate spre (depinde de criteriul adoptat în clasificarea lor): a) diferite *obiecte* și *persoane* cu care subiectul intră în relații stabilizate; b) formele fundamentale ale *activității social-umane* (munca productivă, învățarea instituționalizată, activitățile distractive); c) scara *valorilor* existente într-o orînduire social-economică dată (teoretice, sociale, morale, politice, estetice, economice); d) variate *organisme* social-statale, *instituții* sociale, *organizații* politice (patrie, națiune, republică, partid, armată, guvern, sindicat, școală, familie etc.) ș.a.m.d.

Firește, procesul de clasificare nu se încheie cu jalonarea de mai sus. În interiorul fiecărei grupe mari, convingerile se diferențiază și se particularizează tot mai mult. Să ne referim la un singur exemplu. Analizate în raport cu categoriile etice proprii moralei comuniste — binele, dreptatea, datoria, cinstea, fericirea — convingerile morale se împart în mai multe clase și subclase. În contextul acestor categorii etice, pornind de la un sistem sau altul de referințe, ajungem în cele din urmă la o gamă extrem de variată de convingeri p e r s o n a l i z a t e — specifice fiecărui individ în parte: ca nivel de dezvoltare și integrare în structura personalității, ca mod de exprimare a conștiinței morale prin fapte de conduită. Să notăm și faptul că într-un fel se pune chestiunea cînd este vorba de persoane adulte, cu convingeri mai mult sau mai puțin bine constituite. Examinată însă în perspectivă genetică, problema clasificării convingerilor se complică îndeajuns cu noi aspecte multiforme, cum este ușor de presupus.

Pe de altă parte, indiferent de natura instrumentelor de clasificare, toate convingerile se impun să fie considerate prin prisma criteriului fundamental, acela al *ideologiei*, al *concepției despre lume și viață* (materialistă sau idealistă). În funcție de acest criteriu, *valoarea* convingerilor va fi diferită, datorită conținutului lor ideologic diferit. La un pol se situează convingerile avînd o r i e n t a r e a pe care le-o conferă concepția materialistă despre lume, ideologia clasei muncitoare. La celălalt pol, se înțelege de la sine, se grupează convingerile alimentate de concepția idealistă și de politica reacționară, retrogradă a claselor exploatatoare.

Cele două concepții diametral opuse, transpunîndu-se în convingeri, inevitabil vor determina un mod diametral opus de a *gîndi*, de a *simți* și de a *acționa*, persoanelor cu apartenență de clasă diferită, în legătură cu obiectele, valorile, instituțiile, activitățile social-umane. (De pildă, în sfera „convingerilor morale", să ne referim la felul în care sînt concepute și realizate dreptatea, cinstea, datoria etc., de reprezentanții clasei capitaliste). Prin urmare, sfera de aplicare a acestui criteriu fundamental se extinde asupra tuturor convingerilor clasificate după variate sisteme de referințe, așa cum s-a procedat în încercarea de mai sus.

Fără îndoială că problema clasificării convingerilor rămîne încă deschisă. În rîndurile de față ne-am propus doar să ne apropiem de această problemă și să semnalăm altele care își așteaptă încă rezolvarea, nu pe cale speculativă și deductivă, ci prin investigații, în primul rînd experimentale. În orice caz, nu se poate păși la elaborarea unei teorii adecvate a convingerilor, precum și la educarea lor eficientă la elevi, în condiția existenței unor numeroase aspecte încă nu pe deplin clarificate.

În această ordine de idei, să marcăm, în primă instanță, cîteva din obiectivele demne de luat și de reluat în cercetare:

1) Determinarea *naturii* convingerilor, a *funcționalității* și *locului* lor în constelația componentelor conștiinței socialiste, precum și în structura de ansamblu a personalității omului înaintat.

2) Elaborarea unei *scheme*, fie chiar aproximative, de *clasificare* a convingerilor în funcție de criterii cît se poate de obiective, care să permită o *ierarhizare* a acestor variabile și dirijarea lor educațională selectivă.

3) Stabilirea în plan genetic a dinamicii convingerilor, a *etapelor* pe care acestea le parcurg în perioada școlarității, a *nivelelor* succesive de *adaptare* și *integrare* psiho-socială, exprimată prin adecvarea sporită și progresivă a convingerilor cu faptele de conduită în raport cu normele social-morale.

4) Elaborarea unor metodici de *psihodiagnoză* a convingerilor, în vederea determinării schimbărilor ce se produc sub influența acțiunilor instructiv-educative, în profilul politico-ideologic, intelectual, moral și cetățenesc al elevilor.

Dată fiind multitudinea și complexitatea extremă a problemelor mai sus enunțate, în cele ce urmează intenționăm să ne oprim doar la unele aspecte ce decurg din primul punct al obiectivelor mai înainte schițate.

★

În ce privește *natura* și funcționalitatea *convingerilor*, problema solicită răspuns la mai multe întrebări. În primul rînd, care este *conținutul psihologic* al termenului discutat? În al doilea rînd, ce rol îndeplinesc convingerile în activitatea psihică a omului, în modul său de a gîndi, simți și acționa?

Fără îndoială convingerea nu poate fi considerată un „datum inițial", un proces psihic ireductibil. Complexitatea extremă a acestei variabile psihice este recunoscută în unanimitate de către toți cei care au inițiat explorări în această direcție. Dacă ne referim la schema de clasificare a fenomenelor psihice adoptată în psihologie, întrebarea care se pune inevitabil este dacă convingerile țin de categoria *proceselor psihice* sau de acela a *însușirilor psihice* ale persoanei umane. Nu este exclus nici un al treilea punct de vedere: de a considera convingerile, într-un caz, drept procese psihice (de tipul sentimentelor, de pildă), iar, într-un alt caz, drept însușiri psihice (de tipul trăsăturilor caracteriale). Se pare că tratarea în perspectivă genetică nu numai că permite, dar și obligă la acest mod de a pune problema.

Într-adevăr, inițial, convingerile se constituie în procese psihice; în orice caz ele dețin importante componente ale acestora (după cum se va vedea în cele de mai jos). Dar, într-o anumită etapă de devenire morală a personalității, convingerile se pot ridica la rangul de trăsături psihice esențiale și relativ stabile. De pildă, de îndată ce convingerile patriotice, prin gradul lor de stabilitate și generalitate, ocupă o poziție dominantă în structura persoanei, ele pot deveni trăsături definitorii, respectiv, caracteriale ale persoanei date.

Așadar, considerată în primul sens, convingerea începe prin a fi un proces psihic. Este adevărat, procesul în discuție nu este de categoria reprezentărilor sau a operațiilor gîndirii, a emoțiilor sau dispozițiilor, a mișcărilor sau acțiunilor voluntare. Cu toate acestea, fiecare convingere deține importante componente *cognitive*, *afective* și *volitionale* totodată. Convingerea nu este reductibilă la una sau alta din cele trei componente. De pildă, convingerile ateiste presupun un sistem de noțiuni și idei despre geneza fenomenelor din natură, deși nu se reduc la aceste noțiuni și idei. Tot așa, convingerile colectiviste implică o gamă de trăiri afective, mai mult sau mai puțin intense, dar sfera lor este cu mult mai largă, iar conținutul cu mult mai bogat decît al trăirilor emoționale.

Pe baza analizei întreprinse pînă acum, se poate admite că variabila psihică în discuție (convingerea) este un proces psihic polivalent și pluridimensional. Orice convingere autentică, eficientă din punct de vedere psihologic, este expresia unității proceselor psihice intelectuale, afective și conative. Într-o formulare oarecum simplificată, componenta cognitivă asigură *informația*, iar cea afectivă *motivația*. Traducerea conținutului *subiectiv* al convingerilor în acțiuni *obiective* este condiționată de com-

ponenta conativă. Așa cum arăta la timpul său Hegel, persoana umană trebuie să acționeze, să facă ceva sau altceva, pentru ca astfel să-și actualizeze convingerile.

Datele observației și ale investigațiilor experimentale atestă că, în structura convingerilor, cele trei componente nu sînt juxtapuse, ci se află într-o *relație interfuncțională* specifică. Această relație este proprie fiecărei etape de devenire morală a elevului. Se poate întîmpla ca în această devenire să prevaleze o componentă sau alta din cele trei amintite. Procesul dezvoltării tinde, în cele din urmă, spre organizarea, integrarea și unificarea internă a elementelor constitutive. Rezultatul final îl formează un sistem mai mult sau mai puțin închegat de convingeri relativ ferme, stabilizate, generalizate. Aceasta este faza de dezvoltare morală accesibilă în special vîrstei școlare mari (și în parte mijlocii), în care se poate realiza, într-un grad variabil, *concordanța* necesară între ceea ce ș t i e, ceea ce s i m t e și ceea ce f a c e elevul. Cu alte cuvinte, în sfera convingerilor se produce „fuzionarea" componentelor intelectuale, afective și volitive.

Teza cu privire la relația interfuncțională a celor trei componente face necesară o examinare mai analitică a conținutului psihologic al convingerilor, considerate ca „procese psihice" polivalente. Operația nu este de loc ușoară. Continuînd linia preocupărilor noastre anterioare *, să încercăm a determina în continuare, conținutul cognitiv al convingerilor în proces de formare la elevi. Ne vom mărgini la analiza rolului reprezentărilor, noțiunilor și al gîndirii în dezvoltarea convingerilor. De altfel, datele obținute pînă acum se referă, din totalitatea proceselor de cunoaștere, în mod precumpănitor la cele trei amintite.

*

Ca procese de reflectare a realității obiective, *reprezentările* și *noțiunile* asigură î n ț e l e g e r e a diferitelor fenomene, aspecte și laturi ale lumii înconjurătoare în funcție de care se constituie și față de care se exprimă variate tipuri sau categorii de convingeri. În literatura de specialitate se vorbește despre tot felul de reprezentări și noțiuni: morale, politice, ateiste, estetice etc. În cazul convingerilor morale, de pildă, reprezentările și noțiunile ajută la înțelegerea *relațiilor obiective* de natură social-morală. Formulate în principii și norme morale, în categoriile eticii comuniste, aceste relații obiective *se interiorizează* și se transformă în convingeri morale — un proces laborios și de lungă durată, dar în care este inclusă și asimilarea reprezentărilor și a noțiunilor morale. Pe baza acestor reprezentări și noțiuni, elevul înțelege prin ce se deosebește adevărul de minciună, dreptatea de nedreptate, colectivismul de individualism, sîrguința de lene, modestia de îngîmfare, curajul de lașitate etc. Evident că a „înțelege" înseamnă aici *a aprecia* drept p o z i t i v e unele însușiri și valori (adevărul, dreptatea, colectivismul, sîrguința etc.) și drept n e g a t i v e altele (minciuna, nedreptatea, individualismul, lenea etc.). Prin aceasta se pune în evidență și se afirmă funcția e v a l u a t i v ă a convingerilor.

Examinînd relația dintre componentele cognitivă și volitivă ale convingerilor, analiza noastră ne conduce la constatarea că numai *înțelegerea adecvată* a principiilor, normelor și categoriilor morale poate să asigure o *comportare corespunzătoare*. În aceasta constă funcția o r i e n t a t i v ă a convingerilor, condiționată de sistemul respectiv de reprezentări și noțiuni. Dimpotrivă, prezența unor reprezentări și noțiuni denaturate, prin urmare înțelegerea falsă a cerințelor social-morale, îi dezorientează pe elevi în faptele și acțiunile lor. Cazurile de abateri de la îndatoririle școlare de tipul

---

* Vezi materialele noastre publicate în „Analele româno-sovietice, seria pedagie-psihologie", nr. 2/1959; „Educația pionierească", nr. 2/1968.

copiatului, suflatului, solidarizării în rău cu colegii etc. se explică în frecvente cazuri tocmai prin înțelegerea eronată a cinstei, a ajutorului tovărășesc, a spiritului colectivist.

Este binecunoscut faptul că la formarea componentei cognitive a convingerilor morale (reprezentări și noțiuni), ca de altfel și a celorlalte categorii de convingeri (politico-ideologice, social-istorice, estetice, ateiste etc.) contribuie într-o foarte mare măsură asimilarea cunoștințelor de filozofie marxistă, de economie politică, de educație cetățenească, de literatură, istorie etc. (Modul însă în care trebuie transmise aceste cunoștințe spre a se ajunge la formarea unor noțiuni morale, politice, istorice etc. științific fundamentate și a se preveni „erorile tipice" de înțelegere constituie nu numai o problemă de metodică a specialităților, dar și o sarcină de acută stringență a cercetărilor psiho-pedagogice). Pe de altă parte, un rol deosebit de important în formarea reprezentărilor și noțiunilor amintite îl joacă și *experiența morală* nemijlocită a elevului, cîștigată treptat în practica îndeplinirii îndatoririlor școlare. Dar acesta este un aspect la care nu ne putem opri.

Trecînd la evidențierea rolului gîndirii, fără îndoială că acest proces cognitiv participă din plin la formarea convingerilor de tipuri și categorii diferite. În ce constă această acțiune formativă a gîndirii? Educarea convingerilor nu este posibilă fără o reflectare mijlocită și generalizată în conștiința elevului a relațiilor obiective social-morale, a categoriilor eticii comuniste, a trăsăturilor pozitive sau negative ale personalităților istorice, ale personajelor literare, precum și fără o înțelegere adecvată a semnificației morale a faptelor de conduită săvîrșite de către alții și de către elevul însuși. Desprinderea notelor esențiale ale relațiilor morale obiective se produce prin operațiile gîndirii de analiză, sinteză, comparație, generalizare și abstractizare. Altfel, elevul nu s-ar putea elibera de multitudinea notelor *neesențiale* ale acestor relații.

Tot așa, aprecierea politico-ideologică a fenomenelor și a personalităților istorice din trecut, a evenimentelor ce se petrec pe arena internațională în prezent, a realizărilor grandioase ce au loc pe tărîm economic, politic, social și cultural în condițiile orînduirii noastre sociale etc., aprecierea acestui complex de factori, solicită din plin capacitatea elevului de a gîndi cauzal, de a opera analitic și sintetic, inductiv și deductiv cu un divers material. În procesul acestor solicitări, elevului i se dezvoltă *capacitatea* de a construi, pe baza faptelor, judecăți și raționamente în variate domenii de aplicare (în istorie, literatură, morală, politică etc.). În mod obișnuit, această capacitate poartă denumirea de *pricepere intelectuală* complexă. (Unii autori preferă să folosească în loc de „pricepere" alți termeni: „operații intelectuale", „instrumente mintale de lucru", „deprinderi intelectuale cu un ridicat grad de generalitate", „procedee mintale de prelucrare a materialului" etc.). Indiferent cum le-am numi, este însă un fapt cert că formarea acestor priceperi merge mînă în mînă cu dezvoltarea convingerilor. Mai mult, s-ar putea afirma că o anumită categorie de priceperi intelectuale constituie, în cazul convingerilor consolidate, în mod necesar componenta lor cognitivă. Este vorba, între altele, de *priceperea de a aprecia în mod independent* faptele realității. Să examinăm și acest de altfel ultim aspect al problemei conținutului cognitiv al convingerilor.

★

În raport cu sfera de aplicare, priceperile de prelucrare și apreciere independentă a datelor se referă la evaluarea critică și autocritică a însușirilor psihice proprii și ale altor persoane (cum ar fi sîrguința, colectivismul, onestitatea, spiritul de disciplină, conștiința datoriei etc., în opoziție cu reversul negativ al acestor trăsături);

a evenimentelor și figurilor istorice din punctul de vedere al semnificației lor ideologico-politice, sociale, morale etc.; a operelor literare și artistice prin prisma valorii nu numai estetice, dar și ideologice, social-morale ș.a.m.d.

Educarea acestor priceperi se impune cu atît mai mult, cu cît aprecierile personale ale elevilor, după cum atestă datele cercetărilor, se caracterizează prin particularități psihologice specifice. Astfel, se constată în frecvente cazuri că evaluările elevilor nu sînt rezultatul unei analize riguros logice, ci se exprimă sub forma unor reacții emoționale nemijlocite față de faptele studiate (evenimente istorice, personaje literare, fenomene social-economice etc.) În alte cazuri, acțiunea acestor „factori afectivi" estompează sau chiar vine în contradicție cu rezultatele operațiilor gîndirii discursive. Acesta este cazul elevilor care, deși înțeleg semnificația progresistă a activității figurilor istorice din perioada dată, totuși manifestă o atitudine negativă față de figurile respective. Prin urmare, are loc un vădit dezacord între aprecierea o b i e c t i v ă și aprecierea s u b i e c t i v ă a unora și acelorași date istorice. Or, aprecierile subiective trebuie să fie direct dependente de cele obiective. Cele dintîi nu pot fi decît o expresie transformată (interiorizată) a celor din urmă. De procesul acestei transformări depinde succesul educării convingerilor științific fundamentate la elevi.

În exemplul dat, datorită reacțiilor emoționale de natura celor semnalate, apare pericolul înțelegerii denaturate și al evaluării eronate a mersului dezvoltării social-istorice. S-ar putea spune că aceste reacții se interpun ca adevărate „bariere" în procesul de gestație a convingerilor științifice. Din cele arătate se desprinde și o altă concluzie cu implicații teoretice și aplicativ-educaționale. Convingerile sînt și trebuie să fie configurate cu importante componente afective. Dar nu orice fel de reacții emoționale contribuie la întărirea lor eficientă, ci numai acelea care se întemeiază pe reflexiuni logice riguroase, condiție implicită a aprecierii obiective a realității. Aceste date ne apropie de momentele genetice și de conținut ale funcției evaluative a convingerilor, realizată prin componenta lor cognitivă de tipul priceperilor discutate. Să procedăm la o examinare mai analitică a problemei.

Formarea acestor priceperi aduce după sine necesitatea elaborării unui *sistem de criterii obiective de evaluare* a realității. În mod mai mult sau mai puțin convențional, le putem considera drept „etaloane" de măsurare (determinare) ideologică, politică, morală, estetică etc. a faptelor respective. Acestea sînt criteriile pe care profesorul le va servi ca „model", iar elevul va învăța să opereze cu ele în mod independent. După aceste criterii se va ghida elevul în autoaprecierea și aprecierea faptelor de conduită proprii și ale altor persoane; în evaluarea însușirilor caracteriale ale eroilor din literatură, a figurilor politice proeminente din trecut și prezent; în determinarea valorică a fenomenelor social-economice, a operelor cultural-artistice dintr-o perioadă istorică dată.

După cum arătam și cu alt prilej *, este poate cazul să observăm și de data aceasta, împotriva unei opinii destul de răspîndite, că acest proces dirijat de formare a priceperilor nu se reduce numai la însușirea unor „procedee mintale" de prelucrare analitico-sintetică a datelor informaționale. Nu poate fi vorba de simple „tehnici" de strictă specialitate, de tipul celor solicitate de analiza unui text literar, a unui eveniment istoric, a unei conjuncturi social-economice etc. Apare evident că instrumentele respective vizează nu numai obiective informaționale, ci și formative totodată. Priceperea de a descifra mesajul operei literare, semnificația politico-ideologică a evenimentelor istorice, valoarea morală a acțiunilor umane etc., chiar dacă se în-

* Vezi, *Încercări de didactică experimentală în domeniul învățămîntului seral*, în *Învățămîntul seral* (sub red. A. C h i r c e v), E.D.P., 1967, p. 19.

temeiază pe activizarea memoriei și a gîndirii, nu se limitează numai la aceasta. Cunoștințele astfel dobîndite pătrund în adîncurile afective ale elevului, se impregnează cu o puternică „tonalitate emoțională", se încarcă intensiv cu o „rezonanță afectivă" prelungită în conștiința elevului. Chiar dacă nu dispunem de alți termeni decît descriptivi, ne dăm seama că numai procedeele schițate mai sus sînt acelea prin care cunoștințele despre ideologie, morală, politică etc. se transformă în convingeri ideologice, morale, politice ș.a.m.d. În felul acesta, pornind de la priceperile de aplicare independentă a criteriilor obiective de apreciere, se ajunge la straturile superioare ale personalității elevului — la *conștiința socialistă*, ale cărei componente foarte importante sînt convingerile ideologice, politice, morale etc.

Din cele de mai sus rezultă lămurit că, în problema criteriilor de evaluare, apar sarcini și obiective bine delimitate la trei nivele diferite. Primul este acela al cercetătorului, care *determină* criteriile pe baza investigațiilor psiho-pedagogice. Al doilea îi revine profesorului, care le *transmite* și le *modelează* la elevi. Al treilea este propriu mai mult elevilor, care le *asimilează* productiv, pentru a putea să le aplice independent. Firește că între cele trei nivele nu se poate trasa o graniță riguroasă. Acțiunile exploratorii și formative (autoeducaționale) trebuie să se producă și la nivelul elevului.

În ce privește schemele (listele) criteriilor de apreciere, datele investigațiilor furnizează un material preliminar destul de bogat, la care ne putem referi cu titlu ilustrativ.

În lista criteriilor de apreciere a nivelului de dezvoltare a *atitudinii socialiste față de muncă* a unei persoane se înscriu: a) spirit de exigență față de propria persoană în realizarea sarcinilor de producție (iar în cazul învățăturii în îndeplinirea îndatoririlor școlare); b) atitudine exigentă față de alții (membrii colectivului de muncă) în realizarea acelorași sarcini; c) menținerea permanentă a relațiilor de întrajutorare tovărășească în procesul de producție; d) manifestarea spiritului de inițiativă, inventivitate și creativitate în activitatea desfășurată; e) atitudine de grijă față de locul de muncă, mijloacele de producție și bunurile proprietății socialiste.

În mod firesc se pune întrebarea: în această listă de criterii ce loc revine priceperilor evaluative și, prin ele, convingerilor elevului despre importanța decisivă a muncii în societatea noastră?

Operînd cu aceste criterii, elevul reușește *să înțeleagă* mai aprofundat semnificația lor socială; el învață *să determine* prezența (sau absența) însușirilor morale respective la alții și în mod mijlocit la propria persoană; *se convinge* de importanța lor și prin eforturi susținute aspiră să și le cultive.

Un al doilea exemplu ni-l oferă lista criteriilor de apreciere a *activității politico-sociale* (după G. E. Zalesski). Indiferent de faptul că este vorba de figuri istorice, de personalități politice marcante, de activiști pe tărîm social, elevul trebuie să învețe să mînuiască cel puțin trei criterii pentru a putea aprecia în mod științific activitățile respective de natură politico-socială. În primul rînd, este necesar să fie pus în evidență, pe de o parte, tipul *orînduirii sociale*, iar pe de altă parte, *condițiile politice* în care persoana dată și-a desfășurat activitatea. În al doilea rînd, se impune determinarea obiectivă a *rezultatelor* la care s-a ajuns prin activitatea analizată, fără a se ține seama de *motivele* care au generat-o. (Acest criteriu îl conduce pe elev la *semnificația politică* a acțiunilor umane.) În al treilea rînd, va fi stabilită valoarea morală a *scopurilor* urmărite, precum și a *mijloacelor* folosite în desfășurarea activității. (Aplicarea acestui criteriu dezvăluie semnificația morală — pozitivă sau negativă — a faptelor săvîrșite.)

Desigur, acestea sînt criteriile cele mai generale care îl apropie pe elev de metoda marxist-leninistă în analiza fenomenelor sociale. Mai trebuie menționată și aplica-

rea unor criterii subordonate de apreciere a acțiunilor umane, în dependență de *tipul de relații sociale*. De pildă, unele vor fi criteriile *de apreciere morală* a acțiunilor săvîrșite de oameni în condițiile orînduirii feudale sau capitaliste și cu totul altele în condițiile societății socialiste. Este clar că moralitatea faptelor nu poate fi măsurată cu același „etalon" moral. În primul caz, vor fi considerate morale numai acțiunile generate de principiile patriotismului, umanismului, ale luptei de eliberare de sub jugul exploatării. Dacă ne referim la istoria patriei noastre, vom găsi numeroase exemple de acest tip de acțiuni morale. În al doilea caz, criteriul aprecierii morale îl constituie concordanța faptelor cu imperativele codului moral al constructorilor socialismului.

Referințele frecvente la faptele de abnegație și eroism săvîrșite de oamenii muncii pentru binele patriei noastre, pentru înflorirea națiunii socialiste, sub înțeleapta conducere a partidului, constituie un procedeu dintre cele mai eficace de educare a convingerilor politico-morale la elevi. Se știe că pe această cale elevilor li se oferă „modele" vii și mobilizatoare, demne de urmat în viață.

În mod similar se pune problema „luării în stăpînire" și a altor criterii de apreciere obiectivă a variatelor trăsături ale personalității: spiritul de disciplină, simțul de răspundere față de îndatoriri, atitudinea colectivistă etc. După cum s-a arătat, capacitatea de operare cu aceste criterii ține de resortul priceperilor — importante formațiuni psihice care contribuie la consolidarea componentei cognitive a convingerilor. Dar, pentru a nu unilateraliza problema, se cuvine să subliniem încă o dată că, cu toată importanța priceperilor, ele nu constituie o condiție psihologică suficientă pentru dezvoltarea la nivelul cerut și a celorlalte componente ale convingerilor: afectivă și volițională. Trebuie să precizăm că în materialul de față nu ne-am propus să păsim la o analiză mai aprofundată și a acestor componente ale convingerilor.

★

Să încercăm a fixa determinantele și funcțiile psihologice ale convingerilor, așa cum acestea se pot desprinde din considerațiile noastre precedente.

1. Examinate prin prisma *naturii* și a *structurii* lor, convingerile par a fi formațiuni psihologice polivalente și pluridimensionale.

a) Conținutul lor *obiectiv* îl constituie sistemul relațiilor sociale în care se integrează persoana și sistemul de valori la care aceasta aderă.

b) Conținutul *subiectiv* îl formează componentele cognitive, afective și volitive ale persoanei, constelate funcțional și în mod specific. În structura generală a convingerilor, componentei lor cognitive îi revine un loc însemnat (reprezentări, noțiuni, operațiile gîndirii, priceperile evaluative).

c) În arhitectonica persoanei convingerile — mai mult sau mai puțin consolidate — se structurează și se polarizează de regulă în jurul unei (unor) *convingeri centrale* și dominante. Această organizare internă a convingerilor conferă persoanei un anumit profil — ideologic, moral, politic, cetățenesc etc.

d) În dependență de nivelul de dezvoltare și de gradul de integrare funcțională a convingerilor, se ajunge la o concordanță mai mare sau mai mică a conștiinței (politico-ideologice, morale etc.) cu conduita persoanei.

2. Considerate din unghiul de vedere al rolului pe care îl dețin în activitatea psihică a omului, convingerile îndeplinesc cîteva funcții mai importante:

a) *Funcția orientativă*. Prin sistemul reprezentări, noțiuni, operații mintale și priceperi evaluative încorporate convingerilor (componenta lor cognitivă), persoana

dispune de un anumit mod de a *recepționa*, de a *înțelege* și *interpreta* faptele realității. Fundamentate pe o concepție marxist-leninistă despre lume, convingerile îi trasează omului calea de urmat în viață. Înarmat cu o viziune științifică despre lume, animat de credința fermă în adevărurile și valorile pe care le împărtășește, omul va păși neabătut spre țelul final al socialismului și comunismului.

b) *Funcția evaluativă.* În dependență de sistemul de valori la care aderă, persoana *apreciază* cu precădere prin prisma sistemului respectiv obiectele, fenomenele, evenimentele, acțiunile (istorice, politice, morale, economice etc.). Optînd pentru o scară de valori, în mod implicit, prin forța convingerilor sale, omul va respinge sistemul de valori opuse. Faptul acesta pune în evidență funcția *selectivă* a convingerilor, o rezultantă directă a funcției lor evaluative. Poziția neutrală nu este un atribut propriu omului cu convingeri ferme. Caracterul selectiv al convingerilor poate fi exprimat prin următoarele perechi antinomice: afirmare — negare, acceptare — respingere, atracție — repulsie etc. Toate aceste momente marchează prezența unor însemnate „doze afective" în reacțiile individului, de resortul factorilor motivaționali. Cine *afirmă* adevărul de care este ferm convins, în mod obligator *va nega* contrarul acestuia; cine *acceptă* (a se citi „se integrează în") relațiile colectiviste, acela va *respinge* pe cele individualiste etc.

c) *Funcția motivațională.* Ca faze potențiale ale acțiunilor umane, convingerile constituie *sursele lor autogene* (forțele lor declanșatoare, pîrghiile lor de propulsiune). În ipostaza de motiv, convingerea reprezintă „latura subiectivă" a conduitei, factorul ei introgen. Importanța funcției motivaționale a convingerilor se exprimă prin faptul că omul devine autorul propriilor sale opțiuni și decizii. În măsura în care convingerile individuale se armonizează cu cerințele sociale, în aceeași măsură deciziile și opțiunile persoanei devin cu adevărat libere de constrîngerile exterioare.

d) *Funcția de autocontrol.* În virtutea convingerilor, individul își analizează critic faptele, înregistrează abaterile eventuale ce s-au produs de la normele morale, introduce corectivele necesare și urmărește măsura în care mijloacele de realizare îl apropie de cerințele sociale. În felul acesta, convingerile reglementează din interior calea de urmat în viață. La acest nivel de dezvoltare convingerile sînt libere de „prescripțiile" externe, întrucît autocontrolul opțiunilor, deciziilor și acțiunilor este exercitat de forul intern al subiectului — convingerile sale politice-ideologice, morale, estetice etc. Este de subliniat și faptul că, datorită funcției de reglare și autocontrol a convingerilor, sînt asigurate condițiile psihologice optime pentru continua autoperfecționare spirituală a omului.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ УБЕЖДЕНИЯ

(Резюме)

Данный очерк является попыткой установить психологическое содержание понятия „убеждение" и определить его место в иерархии психических процессов и качеств. Анализ этих вопросов ведет автора к определению убеждений как сложных психических многовалентных и многоразмерных структур. Они содержат значительные познавательные — аффективные — волитивные элементы, организованные и взаимосвязанные функционально.

Обсуждается также и вопрос о классификации убеждений, факт осуществленный теоретическими и практически-воспитательными соображениями. Разработан список критериев по которым можно подойти к

классификации убеждений. В то же время, проводится анализ места убеждений в структуре морального сознания и — ва общем плане — в структуре социалистического сознания.

Переходя к уточнению познавательного содержания убеждений, автор анализирует их в зависимости от того, что придают этому содержанию разные познавательные процессы и действия (представления, понятия, мышление, умственные навыки). Исследуется процесс формирования убеждений под влиянием изучения школьных предметов.

В то же время, познавательное содержание анализируется и в корреляции с остальными двумя компонентами убеждений (аффективный и конативный). Таким образом, поведение учащихся может быть рассмотрено как выражение их убеждений (нравственных, политических, гражданских и т. д.).

Параллельно выявляются и данные, характеризующие функции убеждений в теоретической и практической деятельности человека (ориентативной, оценивающей, селективной, мотивационной и самоконтрольной).

LE CONTENU COGNITIF ET LES FONCTIONS PSYCHOLOGIQUES DES CONVICTIONS

(R é s u m é)

Cette étude essaie de déterminer le contenu psycholgique de la notion de „conviction" et de fixer la place qu'elle occupe dans la hiérarchie des processus et des acquisitions psychiques de l'individu. C'est l'analyse qui conduit l'auteur à définir les convictions en tant que formations psychiques polyvalentes et pluridimensionnelles des plus complexes. Elles contiennent d'importants éléments cognitifs, affectifs et volitifs formant une constellation interfoncionnelle.

L'étude soluève également le problème de la classification des convictions, opération absolument nécessaire, dictée par des considérations d'ordre théorique et pratique-éducationnel. On essaie de dresser à titre provisoire, une liste de critères en fonction desquels on peu passer à la classification des convictions. On y pose de même le problème de la place qu'occupe ces convictions dans la structure de la consience morale, et d'une façon plus élargie, dans la structure de la conscience socialiste.

Tout en précisant le contenu cognitif des convictions, l'auteur les examine par rapport à ce que les différents processus et opérations de connaissance / représentations, notions, réflexion, entendement intellectuel évalutif / fournissent à ce contenu. On y poursuit le processus de la formation des convictions sous l'influence de l'étude des disciplines scolaires par les élèves.

On analyse en même temps le contenu cognitif dans sa corrélation avec les deux autres composantes des convictions / affective et connative /. De cette manière on arrive à compréhensionn de la conduite des élèves en tant qu'expression objective de leurs convictions morales, politiques, civiques etc.

L'examen de ces phénomènes permet de détacher également les données qui mettent en évidence les fonctions des convictions dans l'activité théorique et pratique de l'homme.

THE COGNITIVE AND THE PSYCIOLOGICAL FUNCTIONS OF CONVICTIONS

(A b s t r a c t)

The present study is an attempt to determine the psychological content of the notion (conviction) and to establish its place in the chain of psychological processes and qualities of a person. The analysis leads to

a definition of convictions as the most complex multivalent and multisized psychological formations They comprise some important cognitive, affective and volitive elements functionally interrelated. There rises the problem of classification of habits, an indispensable operation ruquired by theoretical and educational considerations. Provisionally, a list of criteria for clasification is attempted. At the same time, the problem of the position of convictions in the moral structure is dealt with, but on a larger scale in the structure of socialist consciousness.

Specifying the cognitive content of convictions, the author examines them in accordance with what is provided to this content by various cognitive processes and operations (representations, notions, thoughts, estimative brain skills). The process of convictions training is studied as under the influence of learning subject matters by the pupils.

At the same time, the cognitive content is analysed according to the other two components of the convictions (affective and conative). Thus, we can understand the behaviour of the pupils as an objectivized manifestation of their convictions (moral, political, civil, etc.).

Alongside with the examination, the data which reveal the functions of the convictions in the theoretical and practical activity of man are obvious (orientative, estimative, selective, motivational, self-control).

Cibernetica și procesul învățării

Prof. dr. docent *GHEORGHE ZAPAN*

Cuprinsul: I. Introducere. II. Cibernetica — știința organizării și conducerii. III. Modelarea psihologică a activităților umane. IV. Modelarea matematică a activităților umane. Extinderea teoriei informației în procesul învățării și în genere în problema determinării gradului de organizare și progres al sistemelor evolutive calitative: biologice, psihologice, pedagogice, sociale, care implică și prezintă evenimente preferențiale. V. Concluzii și aplicații.

I. INTRODUCERE

Lucrarea de față cuprinde contribuții și precizări cu privire la cibernetică și la aplicațiile ei. Vom trata mai întîi despre concepția în care trebuie privită cibernetica, în genere, și în primul rînd cea care ne preocupă în mod deosebit: cibernetica activităților umane. Aceasta are la bază ca model suprem, analogic, activitatea creierului uman, tălmăcită prin principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale. În sensul concepției noastre asupra ciberneticii, ca *știință a organizării și conducerii*, vom prezenta unele aplicații ale ciberneticii activităților umane în procesul de învățămînt. În același sens, al ciberneticii ca știință a organizării, vom prezenta într-o nouă precizare matematică, cu aplicații, extinderea teoriei informației în procesul învățării și în genere în problema determinării gradului de organizare și progres al sistemelor funcționale, evolutive, calitative: biologice, psihologice, pedagogice, sociale, care implică și prezintă evenimente preferențiale. Extinderea se face, atît pe baza entropiei informaționale H (Shannon), cît și pe baza energiei informaționale $\mathcal{E}$ (Onicescu), cu rezultate care se confirmă reciproc. În încheiere, sînt indicate concluzii și aplicații.

II. CIBERNETICA, ȘTIINȚA ORGANIZĂRII ȘI CONDUCERII

Cibernetica a fost definită de întemeietorul ei, Norbert Wiener, chiar în titlul lucrării sale, publicate în 1948, în modul următor: „Cibernetica sau control și comunicație la animale și la mașină". Controlul se exercită prin conexiunea inversă și se finalizează prin autoreglare, iar comunicația prin recepționarea, prelucrarea și transmiterea informațiilor. În aceeași lucrare, Norbert Wiener precizează că cibernetica este „studiul analitic al izomorfismului între structura comunicațiilor în mecanisme, în organisme și în societăți". (Izomorfism în sensul de analogie, asemănare). Norbert Wiener arată apoi că cibernetica este „teoria comenzii și comunicațiilor în mașini și în organismele vii".

Alți autori au definit ulterior cibernetica punînd în evidență unul sau mai multe din aspectele indicate de Wiener sau precizînd și alte caracteristici esențiale ale ei: conducerea, strategia etc.

Într-o accepțiune mai corespunzătoare a ciberneticii, care cuprinde, pe de o parte, toate aceste aspecte esențiale ale ei, iar pe de altă parte, pentru motive teoretice și practice, deduse pe bază de cercetări, noi am definit această nouă disciplină ca: *știința organizării și conducerii, în sisteme analoge, din domenii diferite*[1]. Căci, comunicația, controlul, autoreglarea, comanda etc. sînt aspecte și condiții esențiale ale organizării, în sisteme analoge așa cum au arătat pînă astăzi cercetările și aplicațiile din domeniul ciberneticii. Mai explicit, *cibernetica* trebuie definită ca: *știința legilor generale și comune ale organizării și conducerii în sisteme analoge, cu autoreglare, din domenii diferite (mașini, organisme vii, psihic, societate), cu posibilitate de formalizare matematică.*

Modelul suprem, analog, de organizare și conducere, pentru toate sistemele cibernetice, este activitatea creierului uman.

Pe bază de cercetări experimentale îndelungate (realizate și publicate între anii 1930—1964), în lucrarea *Cibernetica activităților umane*[2] noi am stabilit și expus principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale la om.

Aceste principii sînt prezentate în trei categorii și anume:

A. *Legile formării și organizării stereotipului dinamic și a sistemelor dinamice corticale la om, în enunțare neurofiziologică și psihofiziologică.* (1. Apariția pe scoarță într-o anumită succesiune și la anumite intervale de timp a excitanților, cărora le urmează reacțiile; 2. formarea legăturilor temporare pe baza cît mai multor analizatori — cu restricțiile impuse de posibilitățile de dezvoltare a stadiilor ulterioare ale stereotipului dinamic; 3. folosirea acțiunii de transfer și evitarea interferențelor etc.).

B. *„Factorii de progres" în procesul învățării și al organizării unei activități, în enunțare psihologică și pedagogică* (ca: sensul activității, scopul ei, motivația, planificarea individuală a muncii, organizarea locului de muncă etc.).

C. *„Factorii de progres" specifici procesului muncii și organizării ei, în condițiile dezvoltării unui sistem social înaintat, socialist* (ca: atitudinea creatoare față de muncă, critica și autocritica, control colectiv și autocontrol, dezvoltarea multilaterală a personalității etc.).

Principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale (deocamdată în număr de peste 70, cu posibilitate de completare a tabloului, pe bază de noi investigări și cercetări) stau la baza ciberneticii activităților umane. O parte din ele sînt principiile binecunoscute de organizare în genere a sistemelor cibernetice tehnice, biologice etc., ca: *principiul programării*, al *semnalizării*, al *conexiunii inverse*, al *automatizării* și al *autoreglării*, al *algoritmilor*, *principiul „tot sau nimic"*, *principiul păstrării experienței trecute: memoria*, *principiul stabilirii și operării cu relații generalizate: gîndirea* etc.

În accepțiunea ciberneticii ca știință a organizării și conducerii, noi am propus, în scopul măririi randamentului și al progresului activităților umane, o modelare organizațională psihologică și o modelare corespunzătoare matematică a activităților.

---

[1] *Cibernetica, știința organizării și conducerii, cu aplicații în procesul de învățămînt și în producție*, „Revista de pedagogie" nr. 9 și 10, 1967. În acest articol se lămuresc noțiunile de organizare și conducere.

[2] *Cibernetica activităților umane, dezvoltată și expusă pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale la om, cu modelare psihologică și matematică și cu aplicații*, „Analele Universității—București, seria științe sociale", 1964. De asemenea în limba franceză, în „Revue roumaine des sciences sociales", série de psychologie, T. 9, No. 2, 1965, p. 135—152.

III. MODELAREA PSIHOLOGICĂ A ACTIVITĂȚILOR UMANE

Modelarea psihologică stă și la baza modelării matematice. De aceea, se cere ca modelarea psihologică să fie întreprinsă cu pricepere și răspundere. Ea se face de către psiholog și pedagog, în colaborare cu specialiștii domeniului și activității respective, pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale.

În vederea progresului activităților umane, aceste principii trebuie să fie ierarhizate și aplicate cu ponderi diferite, în cazul fiecărei activități, după specificul ei și raportate la specificul omului care acționează. În acest scop, este necesară o *analiză psihologică a activității*, precum și cunoașterea trăsăturilor psiho-fiziologice ale omului respectiv (școlar sau muncitor). În școală, unde procesul învățării este întreprins cu colective de anumite vîrste, se cere să fie luate în considerație și particularitățile de vîrstă.

Principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale, care stau la baza modelării cibernetice a activităților umane — în vederea măririi productivității muncii și a randamentului sporit în procesul instructiv —, urmează să fie cunoscute de către cei care le aplică (psiholog, pedagog și tehnician) nu numai în mod mecanic, pe baza unui tablou, ci și sub aspectul *motivării* lor. Trebuie cunoscute variantele experimentale pe baza cărora au fost determinate acele principii, precum și variantele analoge posibile. De asemenea, aplicarea prin analogie a acestor principii, în scopul modelării unei anumite activități, necesită o *motivare* psihologică amănunțită privitoare la specificul activității și al celorlalte cerințe menționate.

Modelarea psihologică se finalizează prin programarea activității respective. În programare se indică evenimentele sistemului, cu ponderile respective care privesc fondul de cunoștințe necesare acelei activități. De asemenea se indică, prin analogie cu principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale, acele principii (evenimente) — cîteva la număr — care, în urma analizei psihologice, au fost considerate esențiale și specifice pentru acea activitate.

În programarea psihologică, ponderile diferitelor evenimente ale sistemului sînt indicate prin apreciere, după frecvența, importanța și eficiența în sistem a fiecărui eveniment. O determinare obiectivă a ponderilor evenimentelor este posibilă prin modelarea și programarea matematică.

IV. MODELAREA MATEMATICĂ A ACTIVITĂȚILOR UMANE

Modelarea matematică se face pe baza statisticii matematice și pe baza teoriei informației.

Modelarea pe baza statisticii matematice. Pentru modelarea matematică a activităților complexe, ca de exemplu a unei activități profesionale, s-a propus o medie aritmetică ponderată a determinantelor corespunzătoare acelei activități (aptitudini și dexterități pentru acțiuni subordonate, necesare pentru realizarea în bune condiții a activității).

Determinantele, exprimate mai întîi numeric, prin măsurători, pe bază de probe sau teste, sau prin clasificări pe bază de aprecieri obiective, sînt transformate apoi în centile (sau decile) și întrebuințate ca atare în formula mediei aritmetice ponderate. Ponderile pot fi determinate obiectiv, pe bază de cercetări experimentale prealabile, prin aplicarea metodei corelației sau mai recomandabil, prin aplicarea metodei celor mai mici pătrate, a lui Gauss. În acest scop, se procedează în modul următor: într-o

anumită profesiune care ne interesează se clasifică mai întîi, pe bază de performanțe sau pe bază de aprecieri obiective, un număr suficient de mare de profesioniști, în activitate (50 sau mai mulți), unii foarte buni și buni, alții mijlocii și alții slabi și foarte slabi în acea profesiune. Aceiași subiecți sînt apoi clasificați, pe bază de probe experimentale sau prin aprecieri obiective, din punctul de vedere al fiecărei determinante (aptitudini) profesionale, probabile. Corelația dintre clasificarea profesională a subiecților și clasificarea lor din punctul de vedere al fiecărei determinante profesionale indică ponderea fiecărei determinante pentru profesiunea respectivă. Pe baza acelorași diagnoze, exprimate prin clasificări, ponderile pot fi calculate mai precis decît prin metoda corelațiilor, prin metoda celor mai mici pătrate, a lui Gauss. Calculul poate fi realizat cu colaborarea matematicianului.

Pentru modelarea matematică a activităților profesionale și în general a sistemelor complexe bine structurate, noi am propus, încă din 1930, în lucrarea *Teoria statistică matematică a orientării profesionale* („Revista de filozofie" nr. 4/1930)[3], o medie geometrică ponderată, în care ponderile sînt prezentate prin exponenți. Aceasta aproximează mai bine datele realității, deoarece lipsa unei determinante esențiale care nu este compensată duce la anularea întregului. Exemple: lipsa funcțiunii circulației într-un sistem organic sau lipsa vederii unui om pentru profesiunea de șofer duc la dezorganizarea întregului sistem.

Există și cazul unor sisteme în care unele determinante au caracter sumativ, iar altele au caracter esențial. În cazul acestora din urmă, anularea valorii unei determinante duce la anularea valorii întregului sistem.

În general, *formula structurală* S, exprimată în centile, trebuie să fie o medie a determinantelor (evenimentelor) sistemului și anume o medie aritmetică ponderată în cazul unei structuri slabe a sistemului, o medie geometrică ponderată în cazul unei structuri bune, sau o medie aritmetică-geometrică ponderată în cazul structurilor intermediare, cuprinse între cele slabe și cele bune.

Formula structurală S a unui sistem poate lua așadar una din următoarele forme:

$S = S(a)$ — media aritmetică ponderată a determinantelor;
$S = S(g)$ — media geometrică ponderată a determinantelor;
$S = S(a.g)$ — media combinată, aritmetică-geometrică ponderată a determinantelor.

Notînd cu $X_1, X_2, \ldots X_n$ cele n determinante (evenimente) ale sistemului, exprimate în centile, și cu $a_1, a_2, \ldots a_m, \alpha_1, \alpha_2, \ldots \alpha_{n-m}$ ponderile acestor evenimente, formula structurală $S(a.g)$ reprezentată prin media combinată, aritmetică-geometrică ponderată, are următoarea expresiune:

$$S(a.g) = \left[\left(\frac{a_1 X_1 + \ldots + a_m X_m}{a_1 + \ldots + a_m} \right)^q X_{m+1}^{\alpha_1} X_{m+2}^{\alpha_2} \ldots X_n^{\alpha_{n-m}} \right]^Q$$

în care:

$$q = a_1 + a_2 + \ldots + a_m$$

și

$$Q = \frac{1}{q + \alpha_1 + \alpha_2 + \ldots + \alpha_{n-m}}$$

[3] „*Die mathematisch-statistische Theorie der Berufsberatung*" (disertație expusă la Institutul de psihologie al Universității din Berlin, în zilele de 12, 19 și 26 februarie 1930).

Se vede că pentru $m = n$, formula structurală $S(a.g)$ se transformă în media aritmetică ponderată $S(a)$, iar pentru $n = O$, în media geometrică ponderată $(S(g)$.

Așa cum am arătat în lucrări precedente, formula structurală $S(g)$ este transponibilă în raport cu determinantele (evenimentele) sistemului și de aceea este indicată să fie aplicată în sisteme funcționale cu autoreglare.

Exponenții de pondere, ca și ponderile determinantelor sumative se calculează, așa cum am arătat, prin metoda corelației sau, mai exact, prin metoda celor mai mici pătrate. Calculul ponderilor prin metoda celor mai mici pătrate din formula structurală S (cu excepția formulei sumative $S(a)$, reprezentată numai printr-o medie aritmetică ponderată) este foarte complicat și prezintă dificultăți extrem de mari, deoarece reclamă rezolvarea unor ecuații exponențiale, transcendente. Astăzi, asemenea ecuații pot fi rezolvate cu ajutorul mașinilor electronice de calcul.

Formula structurală S, care reprezintă o modelare statistică a sistemului, sub aspectul lui structural, ne va servi în cele următoare la modelarea activităților umane pe baza teoriei informației, în scopul determinării gradului de organizare și progres al unei activități sau al unui sistem calitativ, evolutiv.

Modelarea activităților umane pe baza teoriei informației. Se știe că formula entropiei H, a lui Shannon, rezolvă problemele informației și organizării în sistemele fizice. Ea poate fi aplicată în anumite condiții și în sistemele biologice, psihologice etc. Astfel, să considerăm cazul unui proces de învățare, în care curba entropiei la început crește, atinge un maxim și apoi descrește spre zero. Dacă pe ramura descrescătoare considerăm două momente diferite ale experienței (sistemului), cu entropiile E și E', atunci — conform definiției entropiei diferența dintre cele două entropii: $E—E'$ reprezintă cantitatea de informație, respectiv gradul de organizare și progres realizat în procesul învățării, între cele două stadii ale experienței. Acesta este aspectul pozitiv, esențial și de o importanță covîrșitoare care justifică posibilitatea aplicării teoriei informației în sistemele evolutive calitative: biologice, psihologice, pedagogice și sociale.

De aici nu rezultă însă că aplicarea teoriei informației în aceste domenii se poate face, totdeauna, cu ajutorul formulei entropiei H, exact în același mod ca și în sistemele fizice. Asemenea aplicații nu corespund de obicei cu datele realității și conduc la rezultate absurde.

Astfel, în învățarea de către elevi a unei reguli de calcul (algoritm), la început entropia are valoarea zero, sau o valoare foarte apropiată de zero, adică reprezintă un grad mare de determinare a sistemului, deoarece toți elevii nu știu nimic. Din punctul de vedere al teoriei informației, entropia fiind zero, sistemul este considerat ca foarte bine determinat, adică foarte bine „organizat". Dar, gradul de organizare a activității elevilor, privind învățarea și aplicarea algoritmului, este totuși zero, pentru același motiv că toți elevii nu știu nimic.

Noi am arătat în lucrări precedente, cu începere din 1964, unele din ele citate anterior în expunerea de față, iar altele pe care le citățm acum [4], că, în cazul unui proces de învățare, în stadiul inițial, cînd entropia H este apropiată de zero, atunci și gradul de organizare și progres H' al procesului evolutiv este apropiat de zero. O dată cu creșterea entropiei H pînă la valoarea ei maximă, în aceeași măsură crește și gradul de organizare și progres H' al procesului evolutiv respectiv. În acest stadiu, ordinea și dezordinea se dezvoltă în unitate : unitatea contrariilor.

---

[4] *Modelarea matematică a activităților umane*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1966; *Mathematic modelling of human activities*, „Revue roumaine des sciences sociales", série de psychologie, T. 10, No. 1, 1966.

Atunci însă cînd entropia H începe să descrească dincolo de valoarea ei maximă, trebuie să considerăm că în aceeași măsură în care ea descreşte, gradul de organizare și progres H' al procesului evolutiv respectiv creşte. De asemenea, în final, gradul maxim de organizare și progres, în procesul învățării, trebuie să corespundă cu un grad maxim de determinare a entropiei sistemului, adică cu o valoare minimă, apropiată de zero, a entropiei pe ramura ei coborîtoare. De aici rezultă că valoarea maximă a gradului de organizare și progres a unui sistem cu m evenimente trebuie să fie de două ori mai mare decît valoarea maximă pe care a atins-o entropia în evoluția sa, adică : $2 \log_2 m$.

Condițiile de mai sus pentru determinarea gradului de organizare și progres al procesului învățării sau al unui sistem calitativ, evolutiv : biologic, psihologic, pedagogic, social, nu pot fi îndeplinite decît dacă sistemul posedă *un singur eveniment preferențial*, a cărui probabilitate p, în timpul evoluției, să tindă către valoarea 1. Căci numai astfel entropia H poate tinde către valoarea zero, iar gradul de organizare și progres H' către valoarea maximă.

Se știe însă că în procesul învățării unui anumit obiect avem cîteva sute sau cîteva mii de evenimente preferențiale informaționale : cuvinte, noțiuni, formule, reguli, principii, legi, sistematizări etc., ca și evenimente preferențiale formaționale, ca : dezvoltarea multilaterală a personalității, atitudinea creatoare, spiritul critic, autocontrolul, algoritmizarea, generalizarea stereotipului, estetizarea procesului instructiv, activizarea lui, realizarea unor condiții favorabile ale locului de muncă etc.

Încercările de aplicare a teoriei informației în procesul învățării, în condițiile unor evenimente preferențiale multiple, au condus în aplicații la rezultate eronate, sau la concluzia că teoria informației nu poate fi aplicată în acest domeniu.

O rezolvare a problemei este totuși posibilă prin convertirea tuturor evenimentelor preferențiale într-un singur eveniment, cu caracter statistic, pe care noi îl numim *eveniment preferențial structural al sistemului*. Probabilitatea p a acestui eveniment este dată de valoarea S a formulei structurale a sistemului, transformată din centile în probabilitate, adică $p = S/100$.

Se vede că teoria informației poate fi extinsă și pentru sistemele funcționale, evolutive, calitative, dacă se ia în considerație specificul acestor sisteme, iar formulele matematice sînt astfel construite încît ele să reflecte datele realității.

În acest sens, putem stabili formula H' pentru determinarea *cantității de informație* și a *gradului de organizare și progres* corespunzătoare unui sistem funcțional, evolutiv, calitativ, ca de exemplu a unui proces de învățare etc., cu n evenimente preferențiale, plus un eveniment nepreferențial. Avem :

$$H' = \left[\frac{p - 0{,}5}{|p - 0{,}5|} (1 - H) + 1 \right] \log_2 (n + 1) = H' (H) \qquad (1)$$

în care H este entropia informațională, după Shannon. Sistemul este considerat că are 2 evenimente: unul este evenimentul preferențial structural, statistic, al sistemului, cu probabilitatea p, iar celălalt nepreferențial, cu probabilitatea $(1-p)$. Numitorul, din membrul al doilea al formulei H', este considerat totdeauna cu valoare pozitivă.

Ponderile celor n evenimente preferențiale ale sistemului pot fi calculate obiectiv prin metoda corelațiilor, sau, cu o aproximare mai bună, prin metoda celor mai mici pătrate. Procedeul este cel descris în lucrarea de față, în paragraful *Modelarea pe baza statisticii matematice*, care poate fi aplicat prin analogie și în cazul modelării matematice a procesului învățării.

Calculul ponderilor evenimentelor preferențiale, în procesul învățării, poate fi realizat, în formula H', cu o aproximare suficientă, și printr-o metodă foarte simplă,

care nu necesită aplicații speciale matematice și pe care o denumim *metoda frecvenței evenimentelor*. După această metodă, ponderile din formula structurală sînt considerate că au valori egale, sau direct proporționale, cu frecvențele apariției evenimentelor preferențiale respective. Aceste frecvențe rezultă din analiza și modelarea psihologică, precum și din programul activității respective, pentru etapa considerată a procesului instructiv. În adevăr, în formula mediei aritmetice ponderate, ca și a mediei geometrice ponderate, ponderea unui eveniment înseamnă numărul aparițiilor acelui eveniment (înregistrate ca și cum aceste apariții ar fi evenimente diferite) în activitatea considerată.

Metoda directă a frecvenței evenimentelor, pe care o aplicăm în determinarea ponderilor în mediile aritmetice și geometrice ponderate, deci în statistică, nu trebuie confundată cu metoda indirectă a frecvenței evenimentelor, a lui *Zipf*, cunoscută în lingvistica matematică. Metoda lui *Zipf* se aplică de obicei în calculul probabilităților ponderate de apariție a diferitelor cuvinte dintr-o anumită limbă, în scopul determinării entropiei acelei limbi. Înscriind cuvintele în ordinea descrescîndă a frecvenței lor în limba uzuală respectivă, probabilitatea p de apariție a cuvîntului de rang i, este dată de relația: $p_i = K/i$, în care K este o constantă. Adică, după metoda lui *Zipf*, probabilitatea de apariție a unui cuvînt de rang i, este invers proporțională cu rangul de clasificare a cuvîntului, ceea ce nu corespunde cu frecvența evenimentului, ca în cazul tratat de noi, în procesul învățării.

În general, formula structurală S, în cazul procesului de învățare, este reprezentată prin formula simplă a mediei aritmetice ponderate. Căci lipsa unei cunoștințe oarecare, cu rol de eveniment preferențial, în perioada învățării nu anulează sistemul celorlalte cunoștințe dobîndite.

Formula structurală S, corespunzătoare unui anumit obiect de studiu, nu rămîne fixă. Căci evenimentele, ca și ponderile acestora, pot varia în raport cu stadiile de dezvoltare ale procesului învățării. Aceste modificări trebuie prevăzute în prealabil în analiza psihologică.

Discuții. 1. Expresiunea cuprinsă în paranteza mare din membrul al doilea al formulei H' ne dă cantitatea de informație, respectiv gradul de organizare și progres al unui sistem cu 2 evenimente, dintre care unul este evenimentul preferențial ($n=1$). În acest caz avem: $\log_2 (n+1) = \log_2 2=1$.

2. Formula H' poate fi ușor verificată în aspectul ei general, în raport cu datele realității. Astfel, pentru valorile $p=O$, $p=0{,}50$ și $p=1$, formula gradului de organizare și progres H' ne dă următoarele date valabile pentru sistemul considerat: O biți, $\log_2 (n+1)$ biți și 2 $\log_2 (n+1)$ biți. Primul caz este evident. Să verificăm cazul al doilea. Pentru $p=0{,}50$ entropia H, cu 2 evenimente, ia valoarea maximă: $H=1$ bit. În acest caz, gradul de organizare și progres H' al sistemului nostru, care are în realitate $(n+1)$ evenimente, trebuie să fie: $\log_2 (n+1)$. Acest grad corespunde în biți cu valoarea entropiei maxime a unui sistem cu $(n+1)$ evenimente. În ce privește cazul al treilea, este evident că gradul maxim de organizare și progres exprimat în biți este 2 log $(n+1)$, adică de două ori mai mare decît valoarea maximă a entropiei.

3. În lucarea *Cibernetica activităților umane* (1964) noi am stabilit formula H' pentru cazul unui sistem cu 2 evenimente, dintre care unul este evenimentul preferențial, adică pentru cazul $n=1$. Ulterior, în lucrarea *Cibernetica, știința organizării și conducerii* (1967), am extins formula H' și pentru cazul a n evenimente preferențiale singulare, reprezentate printr-un singur eveniment preferențial global cu probabilitatea p. Formularea exactă a probabilității p este precizată, în lucrarea de față, prin valoarea exprimată în probabilitate a formulei structurale S, ținînd seamă totodată că sistemul are și un eveniment nepreferențial, deci în total $(n+1)$ evenimente.

4. Calculul lui H' ar putea fi încercat și pe baza a $(n+1)$ evenimente distincte și anume: un eveniment preferențial, cu probabilitatea p (dată de formula structurală, exprimată în valoare de probabilitate), precum și n evenimente nepreferențiale, corespunzătoare celor n evenimente preferențiale ale sistemului. Noi am examinat și acest caz. Formula este, pe de o parte, foarte complicată, în special în cazul unui proces de învățare cu sute sau mii de evenimente exprimate izolat, necesitînd pentru aplicarea ei calculatoare electronice. Pe de altă parte, ea nu corespunde totdeauna datelor realității: de exemplu, în cazul structurilor bune, în care formula structurală este reprezentată prin media geometrică ponderată. În acest caz, dacă o determinantă (eveniment) tinde să aibă probabilitatea zero, deși probabilitatea evenimentului preferențial p tinde spre zero, formula H' nu tinde spre zero decît dacă toate evenimentele preferențiale tind unele spre probabilitatea zero și altele spre probabilitatea 1.

5. În cazul unui sistem cu n evenimente preferențiale, ca în procesul învățării, unii cercetători au considerat că gradul maxim de organizare și progres ar putea fi dat prin aplicarea formulei entropiei H de însuși gradul maxim pe care îl poate lua formula entropiei cu cele n evenimente preferențiale, plus unul nepreferențial, a căror sumă totală a probabilităților trebuie să fie egală cu 1.

Aici se presupune că gradul maxim de organizare și progres al unui sistem s-ar identifica sau ar corespunde cu gradul maxim al entropiei, adică al lipsei de organizare. Aceasta este o esențială eroare științifică. Dar nu numai atît: se știe că valoarea maximă a entropiei H are loc atunci cînd probabilitățile tuturor evenimentelor tind să fie egale între ele. Or, gradul maxim de organizare și progres H' al unui sistem are loc nu în cazul egalizării probabilităților evenimentelor, ci dimpotrivă: tocmai în cazul evenimentelor cu probabilități cît mai mari și în același timp cu ponderi diferite, unele mai mari și altele mai mici, după gradul de importanță și eficiență a evenimentelor respective în sistemul considerat. În condițiile ipotezei după care gradul maxim de organizare și progres ar coincide cu gradul maxim al entropiei, este posibil rezultatul paradoxal că un elev care se prezintă mai slab la învățătură, realizînd egalizarea probabilităților evenimentelor, învățînd mai bine unele evenimente neesențiale, cu ponderi mici și învățînd mai puțin evenimentele importante, cu ponderi mari, să obțină un maxim mai ridicat al entropiei, respectiv al gradului de organizare și progres, decît un elev mai bun.

6. Să examinăm acum și cazul unui sistem cu $(n+1)$ evenimente, dintre care unul singur este eveniment preferențial cu probabilitatea p_1. De exemplu, învățarea și aplicarea unei reguli de calcul aritmetic (algoritm). Evenimentul nepreferențial este reprezentat de cazul nerezolvării totale a algoritmului. Avem și $(n-1)$ evenimente combinate, fiecare dintre acestea fiind parțial preferențiale cu probabilitățile p_2; p_3, ... p_n și parțial nepreferențiale. Exemple de evenimente combinate: aplicarea justă a algoritmului, dar cu greșeli de calcul; rezolvarea în parte după noul algoritm și în parte după un algoritm vechi etc.

Pentru motivele arătate mai sus, la punctul 4, cantitatea de informație, respectiv gradul de organizare și progres H', se calculează și în acest caz aplicînd relația (1). Probabilitatea p a evenimentului preferențial global, adică a evenimentului preferențial structural al sistemului, este de astădată: $p=p_1+p_2+\ldots+p_n$, iar a evenimentului nepreferențial: $(1-p)$.

În calculul gradului de organizare și progres H', în relația (1) se consideră și de astă dată că sistemul are $(n+1)$ evenimente. Căci gradul de organizare a unui sistem este direct proporțional cu logaritmul numărului evenimentelor distincte și reale ale sistemului.

7. Formula entropiei H poate lua așadar diferite aspecte, în legătură cu alegerea și modul de determinare a evenimentelor preferențiale și nepreferențiale ale sistemului. Dar, după cum am văzut, nu toate aceste aspecte corespund specificului sistemelor funcționale, evolutive, calitative și nu toate rezolvă problema determinării gradului de organizare și progres al acestor sisteme.

Din cele arătate rezultă că există un singur aspect pentru formula entropiei H care poate duce la rezolvarea problemei determinării cantității de informație, respectiv a gradului de organizare și progres în sistemele funcționale, evolutive, calitative: biologice, psihologice, pedagogice, sociale. Acest aspect este tocmai cel indicat în formula H' din (1), care corespunde următoarelor condiții necesare și esențiale: entropia H a sistemului trebuie să fie determinată numai pe baza a 2 evenimente cu caracter statistic și anume un eveniment preferențial structural al sistemului, cu probabilitatea p, determinată de valoarea exprimată în probabilitate a formulei structurale S a sistemului cu n evenimente preferențiale, precum și un eveniment nepreferențial cu probabilitatea $(1-p)$.

Calculul cantității de informație, respectiv al gradului de organizare și progres H', pe baza formulei energiei informaționale. Cantitatea de informație, respectiv gradul de organizare și progres H' al sistemelor funcționale, evolutive, calitative: biologice, psihologice, pedagogice, sociale, care implică și prezintă evenimente preferențiale, pot fi determinate și pe baza formulei energiei informaționale $\mathcal{E}$, stabilite de O. Onicescu [5]. *Energia informațională reprezintă gradul de organizare a unui sistem* și este dată de următoarea relație:

$$\mathcal{E} = p_1^2 + p_2^2 + \ldots + p_m^2$$

în care p_1, p_2, ... p_m sînt probabilitățile apariției celor m evenimente ale sistemului. După această formulă, gradul maxim de organizare este egal cu 1 și are loc atunci cînd un eveniment oarecare al sistemului are probabilitatea 1 și celelalte au probabilitatea 0. Gradul minim de organizare a sistemului tinde către $1/m$, cînd toate cele m *evenimente tind să aibă probabilități egale.*

Cantitatea de informație, respectiv gradul de organizare și progres H' al unui sistem funcțional, evolutiv, calitativ, ca de exemplu al unui proces de învățare, care în relația (1) este exprimat în funcție de entropia informațională H, poate fi exprimat și în funcție de energia informațională $\mathcal{E}$. Urmînd un raționament analog, ca și în cazul relației (1), avem:

$$H' = \left[\frac{p - 0{,}5}{|p - 0{,}5|}\,(2\,\mathcal{E} - 1) + 1\right] \log_2 (n + 1) = H'(\mathcal{E}) \qquad (2)$$

în care $\mathcal{E}$ este energia informațională. Sistemul este considerat că are 2 evenimente: unul este evenimentul preferențial structural, statistic al sistemului, cu probabilitatea p, iar celălalt nepreferențial, cu probabilitatea $(1-p)$. Numitorul din membrul al doilea ar relației (2) este considerat totdeauna cu valoare pozitivă.

Expresiunea din paranteza mare din (2) reprezintă cantitatea de informație, respectiv gradul de organizare și progres al unui sistem simplu cu 2 evenimente, dintre care unul este eveniment preferențial. Considerînd că gradul de organizare și progres al unui sistem depinde între alte condiții și de numărul evenimentelor, noi am înmulțit expresiunea din paranteza mare din (2) cu $\log_2 (n+1)$, pentru același motiv ca și în relația (1), n fiind numărul total al evenimentelor preferențiale ale sistemului, la care se adaugă și evenimentul nepreferențial.

[5] O. Onicescu, *Energia informațională, Studii și cercetări matematice*, T. 18, nr. 10, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1966. De asemenea: *L'énergie informationelle*, C. R. Acad. Sci., Paris, novembre, 1966.

Cele două relații (1) și (2), care ne dau gradul de organizare și progres H', iau valori foarte apropiate pentru aceleași date experimentale. Astfel, pentru cazurile în care probabilitatea p a evenimentului preferențial structural, statistic, ia valorile 0, 0,50, 1, cele două relații H', din (1) și (2) iau exact aceleași valori, respectiv: 0, 1, 2 biți. Foarte mici diferențe apar doar în cazurile intermediare. Pentru acest din urmă motiv, gradul de organizare și progres H', din cele două relații (1) și (2), a fost notat și prin simbolurile $H'(H)$ și $H'(\S)$. În aplicații se recomandă să se utilizeze și să se verifice comparativ ambele procedee. Calculul lui $H'(H)$ necesită tabele speciale care ne dau imediat valorile expresiunii $-p \log p$; calculul lui $H'(\S)$, se poate face direct prin operații matematice simple.

Deoarece valorile lui $H'(H)$ și $H(\S)$, din (1) și (2) sînt „aproape identice", putem scrie:

$$H'(H) \approx H'(\S)$$

Înlocuind aici expresiunile din (1) și (2), rezultă următoarea relație între energia informațională $\S$ și entropia informațională H, pentru cazul unui sistem cu 2 evenimente:

$$\S \approx 1 - \frac{H}{2}, \text{ sau: } H \approx 2(1 - \S)$$

Se vede că pentru sistemele cu 2 evenimente, energia informațională $\S$ este exprimată în biți, ca și entropia informațională H. Dar tocmai sistemele cu 2 evenimente sînt cele de bază pentru calculul în biți al cantității de informație, respectiv al gradului de organizare și progres al sistemelor complexe calitative: biologice, psihologice, pedagogice și sociale, care implică și prezintă evenimente preferențiale.

V. CONCLUZII ȘI APLICAȚII

Ecuațiile (1) și (2) rezolvă, în expresie matematică, relația dintre structura S, exprimată statistic prin probabilitatea p și gradul de organizare H' al unui sistem.

Formula gradului de organizare și progres H' stă la baza modelării și programării matematice a activităților umane. În procesul instructiv ea este destinată să stea la baza instruirii programate. Evenimentele specificate în formulă, pe baza analizei psihologice, ca și ponderile acestora, sînt indicatorii acțiunii de programare, în genere, în vederea organizării producției și a măririi productivității muncii.

Formula H' este destinată de asemenea să măsoare și să compare între ele mai multe sisteme evolutive, calitative, din punctul de vedere al cantității de informație dobîndită sau al gradului lor de organizare și progres realizat.

Cantitatea de informație legată într-un sistem, dobîndită pe diferite căi: experiență proprie, lecturi, lecții etc. este dată de formula H'. *Cantitatea de informație liberă*, privind noțiuni sau cunoștințe independente, nelegate într-un sistem, este dată de suma cantităților de informație ale noțiunilor sau cunoștințelor izolate. Aceasta nu ne indică de astă dată gradul de sistematizare și organizare a cunoștințelor, ci numai gradul însușirii lor sub aspect fragmentar sau enciclopedic, însă inoperant ca atare, atît din punct de vedere teoretic, cît și practic.

Cantitatea de informație dobîndită pe o anumită cale, de exemplu în urma unor lecții ținute de un profesor în legătură cu un anumit domeniu sau problemă, se calculează desigur scăzînd din cantitatea de informație stabilită ulterior lecțiilor, cantitatea de informație existentă înaintea acelor lecții.

Comparația, în procente, a două sisteme (procese de învățare) nu trebuie făcută pe numărul elementelor învățate, ci pe gradul de organizare a sistemelor, după formula *H'*. Căci altfel, o metodă defectuoasă, după care se învață de exemplu foarte multe elemente mai puțin importante, cu ponderi mici, poate ieși ca foarte bună, sau superioară, în calculul procentelor bazat pe numărul elementelor învățate. Asemenea erori se fac adeseori în calculul procentelor comparative între rezultatele obținute în procesul instructiv, pe baza a două sau mai multe metode. În realitate, o metodă mai bună este aceea după care se învață în special și mai temeinic mai multe cunoștințe esențiale, legate, cu ponderi mari, care duc de fapt la o mai bună organizare a sistemului.

În încheiere, prezentăm unele din lucrările noastre, mai vechi sau mai noi, în care sînt date indicații teoretice și aplicații cu privire la: structura, formula structurală și organizarea sistemelor, instruirea programată, cibernetica activităților umane, modelarea matematică, precum și asupra calculului cantității de informație și a gradului de organizare și progres, în procesul învățării și în genere în sisteme evolutive calitative: psihologice și pedagogice, sociale, biologice.

Aplicații în psihologie și pedagogie:

— *Teoria statistică-matematică a orientării și selecției profesionale*, „Revista de filozofie" nr. 4, 1930.

Se enunță și se dezvoltă „formula structurală", în sisteme funcționale, reprezentată prin media aritmetică ponderată, în cazul structurilor slabe, și prin media geometrică ponderată, în cazul structurilor bune.

— *Uebbarkeit verschiedener Aufgaben*, Psychol, Zeitschr., Heft 5 und 6, 1933.

Pe bază de exerciții cu variante experimentale, sînt determinați factorii de organizare și progres și se tratează despre structură și despre organizarea sistemului, în procesul învățării.

— *Ueber den Aufbau der Unterrichtsfächern in den höheren Schulen, Comptes rendus de la VIII-e conférence internat. de Psychol.*, Prague, 1934.

Se indică factorii de organizare și progres corespunzători, în procesul instructiv, în raport cu structura obiectelor de învățămînt în sensul actual al „instruirii programate".

— *Introducere în știința organizării și a criticii*, „Revista generală a învățămîntului", 1941.

Se tratează despre organizare în genere și în special despre organizarea procesului instructiv al diferitelor obiecte de învățămînt, în sensul instruirii programate. Se arată că principiile de organizare sînt în același timp și normele unei critici obiective.

— *Aplicarea principiilor stereotipului dinamic în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 1, 1961.

— *Cibernetica activităților umane, dezvoltată și expusă pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale, cu modelare psihologică și matematică și cu aplicații*, „Analele Universității București", seria științe sociale, 1964.

— *Mathematic modelling of human activities*, „Revue roumaine des sciences sociales", série de psychologie, T. 10, No. 1, 1966.

— *The information theory and the learning process*, XVIII International congress of psychology, Moscova, 1966.

— *Cibernetica, știința organizării și conducerii, cu aplicații în procesul de învățămînt și în producție*, „Revista de pedagogie" nr. 9 și 10, 1967.

— *Orientarea și selecția profesională, în perspectiva ciberneticii și teoriei informației* (în curs de publicare).

Aplicații în sociologie :

— *Formula socială*, Arhiva pentru Știința și Reforma Socială. Anul XIV, 1936, II, Institutul Social Român.

Pe baza modelării și a prelucrării matematice a datelor realităților sociale, în concluzie, în capitolul „*Aplicarea formulei vitale la politica și organizarea socială*", p. 1325, se conchide următoarea formă optimă de politică și de organizare socială : „Stat cît mai unitar, din punctul de vedere al manifestării libertății și voinței sociale, cu obligativitatea muncii și cu socializarea izvoarelor de bogăție în folosul națiunii, colectivității".

Aplicații în biologie :

— *Formula gradului de dezvoltare a vieții psihice pe scară animală și consecințele ei biologice*, „Revista de filozofie", 1936.

În colaborare cu Dr. G. Acălugăriței (biolog) :

— *Învățarea la animalul adult și bătrîn*, „Revista de psihologie", 1966.

— *Dialectique du développement des processus d'organisation et de désorganisation dans l'ontogenèse et la gérontogenèse*, „Revue roumaine de philosophie et logique", T. 10, No. 3, 1966.

— *Dialectica ontogenezei în raport cu nivelele de organizare individuală*, „Revista de filozofie", T. 14, nr. 4, 1967.

— *Entropie structurelle et gérontologie*. V-e Congrès international de Cybernétique, Namur, 1967.

— *Relation entre l'entropie taxiologique et l'ontogenèse*, V-e Congrès international de Cybernetique, Namur, 1967.

КИБЕРНЕТИКА И ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

В данной статье приводятся некоторые уточнения по вопросу о кибернетике и теории информации (с применениями). Излагается концепция автора в области кибернетики, как науки об организации и управлении. На основе этой же концепции расширяется и область теории информации. Известно, что шэннонская формула энтропии H решает вопросы информации и организации в физических системах. Но она не может быть применена, таким же образом, и в функциональных, эволютивных, качественных системах.

В статье обсуждаются вопросы применения теории информации в процессе обучения и вопросы определения количества информации — степени организации и прогресса (H) в функциональных эволютивных качественных системах (биологических, психологических, педагогических, социальных).

Расширение делается как на основе шэннонской информативной энтропии H (формула 1), как и на основе информационнй энергии E (Ониченку ; формула 2), с взаимно подтверждающимися результатами. В заключительной части приводятся выводы и применения.

LA CYBERNÉTIQUE ET LE PROCESSUS DE L'APPRENTISSAGE

(R é s u m é)

Cette étude contient des précisions concernant la cybernétique, la théorie de l'information et ses applications. On y expose la conception de l'auteur sur la cybernétique comme science d'organisation et de direction. S'appuyant sur cette conception l'étude s'attarde également sur la théorie de l'information. On sait que la formule de l'entropie H de Shannon résout les problèmes de l'information et de l'organisation dans les systèmes physiques. Cependant, on ne peut l'appliquer de la même façon aux systèmes fonctionnels évolutifs et qualitatifs. Dans ce sens, l'auteur présente, s'appuyant sur de nouvelles précisions mathématiques, l'extension de la théorie de l'information dans le processus de l'apprentissage et, d'une manière générale, dans le problème de la détermination quantitative de l'information, respectivement du degré d'organisation et de progrès H', dans les systèmes fonctionneles, évolutifs et qualitatifs : biologiques, psychologiques, pédagogiques, sociaux. On fait cette extension en s'appuyant tant sur l'entropie informationnelle H / Shannon / relation (1), que sur l'énergie informationnelle / Onicescu / relation (2), les résultats se conformant réciproquement. A la fin on présente des conclusions et des applications.

CYBERNETICS AND THE PROCESS OF TEACHING

(A b s t r a c t)

The paper contributions and explanations regard cybernetics and the theory of information, with certain applications. The author's outlook on cybernetics is expressed as the science of organization and management. On the basis of this conception the theory of information is also extended. It is known that Shannon formula of entropy H solves the problems of information and organization in the physical systems. It cannot be applied as such to the functional, evolutive, qualitative systems. So, the author shows, in a new mathematical explanation, the extension of the theory of information to the process of teaching and, generally, to the problems of the measurement of the quantity of information, i.e. the degree of organization and progress H', in the functional, evolutive and qualitative systems : biological, psychological, pedagogical, social. The extension is made both on the informational entropy H (Shannon) relation (1) and on the informational energy E (Onicescu) relation (2) with results which are reciprocally confirmed. Finally, certain conclusions and applications are drawn.

Pedagogie și ergonomie

ROMEO DĂSCĂLESCU și *DUMITRU SALADE*

Ritmurile contemporane de dezvoltare a științei și tehnicii se înscriu sub semnul accelerației. De aci, peisajul schimbat aproape de la o zi la alta al civilizației, care beneficiază de acumulări cum nu le-a cunoscut nici o altă epocă istorică.

Tehnica modernă a impus în procesul de producție un nou sistem de forțe: om-mașină. „Noutatea" se referă la relațiile celor doi factori ai sistemului. Dacă la începuturile primei revoluții industriale factorul mașină își impunea, ca debutant, întîietatea, în cadrul celei de-a doua revoluții industriale, factorul om a devenit precumpănitor Acum electronica preia pe seama construcțiilor mecanice funcționalitatea creierului uman, creînd în sistem cibernetic un mod de a gîndi al mașinii apropiat cu subtilitate de cel a creatorului ei. În ceea ce privește ritmurile de declanșare a proceselor logice, înregistrăm spectacular rămînerea în urmă a omului. Pentru menținerea, în aceste condiții, a unor raporturi echilibrate între om și mașină, fără de care sistemul ar deveni inconsistent, s-au înregistrat intervenții științifice interdisciplinare, încorporate într-o disciplină nouă — ergonomia.

În condițiile în care inteligența umană își prelungește existența în funcționalitatea mașinii crearea celor mai bune condiții de lucru pentru aceasta implică, în fapt, preocuparea pentru integrarea optimă a individului uman în complexitatea procesului de producție. Prin atributele pe care cibernetica le-a adăugat mașinii, am putea scrie despre o „umanizare" a acesteia. Grija de a-l feri pe om de „dezumanizare" e astfel o replică firească.

Complexitatea proceselor de producție, simplificate pe orizontală, în sensul restrîngerii cantitative a forței de muncă implicate, ridică probleme de mare sensibilitate în ceea ce privește conținutul tehnologiei reînnoite și modelate, căreia omul este obligat să se adapteze. Adaptarea nu e privită însă ca acceptare a unor realități imobile, ea se referă la modalități educaționale, formative, de aderare la un proces pe care creativitatea inteligenței umane îl devansează mereu, cu efortul continuu de a-l ajunge din urmă [1].

În acest punct de rezolvare a adaptării — a omului la mașină și cu reciprocitate a mașinii la om — își dă întîlnire cu alți specialiști pedagogul.

Adaptarea presupune un sistem de modalități care să permită valorificarea capacităților individuale, asigurarea unei calități superioare a produsului finit, iar de pe urma acestora asigurarea satisfacției personale în muncă, și pe plan mai general, în viața individului.

Contribuția pedagogiei s-ar putea concretiza în preconizarea celor mai eficiente forme de organizare a relațiilor individ-mașină și individ-colectiv de muncă, precum și a stilului acestor relații. Prin stilul relațiilor se valorifică acțiuni educative îndelungate și consecvente, precum și un conținut cultural-științific reținut și transformat în acte de conduită.

În fond, contribuția pedagogiei la realizarea obiectivelor ergonomiei se poate reduce la: facilizarea procesului de maturizare profesională, înarmarea tînărului cu modalități elastice de adaptare la situațiile noi pe care mediul (social, tehnic etc.) le impune, stimularea capacității de autoorientare și autodezvoltare și dezvoltarea (cultivarea) unui sistem motivațional adecvat cerințelor societății socialiste.

---

1. R. Dăscălescu, *Premise ergonomice ale procesului de învățămînt*, „Gazeta învățămîntului" nr. 952, 21 iunie 1968.

Firește, nu scăpăm din vedere contribuția actului educațional în general sub aspectul pregătirii pentru muncă, al dezvoltării înclinațiilor și aptitudinilor, al organizării relațiilor subiectului cu ambianța, pentru a transforma fiecare element al mediului social, cultural, tehnic etc. în adjuvant (auxiliar) al adaptării și maturizării profesionale.

Educabilitatea calităților individuale este o pîrghie importantă pe care se sprijină ergonomia și pe care o consideră termen al ecuației în care lucrează.

Procesul de producție e un sistem de comandă-răspuns, un dialog între om și mașină. Nivelului înalt de tehnicitate a mașinii trebuie să-i corespundă o înaltă calificare a muncitorului. Procesul calificării muncitorului — condiții și forme de calificare, conținut și metode — aparțin pedagogiei. Intelectualizarea tehnologiei produselor exprimă necesitatea unei calificări profesionale pe temelia unei culturi generale și de specialitate robuste. Proporția dintre cultura generală și cea de specialitate este una din problemele încă în discuție. În această discuție, se confruntă de fapt două direcții de dezvoltare a personalității umane: cea umanistică și cea realist-științifică. Subliniem: e vorba de proporționarea justă a unor raporturi, nicidecum de a renunța la cultura umanistă în numele tehnicii, ci mai degrabă de efortul de umanizare a tehnicii sau de o „tehnică umanistă".

Cerințele de calitate ale tehnicii contemporane, atît în privința proiectării, cît și a exploatării mijloacelor de producție, impun, din punctul de vedere al recrutării forței de muncă, o judicioasă orientare școlară și profesională și a relației corespunzătoare.

În organizarea social-economică a orînduirii noastre socialiste nu se mai pune problema unei piețe dezorganizate a muncii, în care fluctuația celor care cumpără să creeze aglomerarea celor care vînd forța de muncă. Accentul se pune acum pe acțiunile de cunoaștere și autocunoaștere a tinerilor, pe informarea lor profesională, în vederea unor opțiuni școlare și mai tîrziu profesionale corespunzătoare necesarului de cadre calificate ale economiei naționale și posibilităților individuale de integrare în circuitul producției sociale. Responsabilitatea individului chemat în mod conștient la o contribuție eficientă de muncă se conjugă cu cea a colectivității care-i asigură, în schimb, perspective de încadrare, de dezvoltare și de realizare majoră, iar pînă aici o pregătire de ținută științifică și sprijin în alegerea drumurilor de viitor.

Pornind de la principala sarcină a ergonomiei și anume aceea de a studia legile economisirii energiei umane în procesul muncii, în vederea creșterii productivității și eficienței muncii prin solicitarea minimă a organismului celor ce muncesc, pedagogia își înscrie contribuția pe linia ameliorării sistemului de relație om-mașină și reciproc mașină-om[2]. Pe drept cuvînt se menționează contribuția școlii în acest context. Relația om-mașină, mai direct legată de problematica pedagogică, privește pregătirea omului pentru a deveni apt sau capabil să îndeplinească o activitate dată. Este vorba despre instruirea, calificarea și perfecționarea profesională, despre atitudinea față de profesiune, despre regimul de muncă și despre condițiile care, fără a dăuna producției, îl feresc pe individ de orice fel de deformări fizice sau intelectuale. Fără a deplasa problema din domeniul pedagogiei în acela al organizării științifice a muncii, domeniu interdisciplinar, se pot stabili numeroase puncte de contact, preocupări și orientări comune între ergonomie și pedagogie.

În măsura în care unul din termenii sistemului amintit — omul — este și poate fi influențat pozitiv pe linia obiectivelor ergonomiei, pedagogia își aduce o contribuție

---

[2] K. Juhász, *Az ergonomia és az iskola (Ergonomia în școală)* „Köznevelés" nr. 23, 8.XII.1967.

însemnată la realizarea acestora. Întrucît omul este nu numai cel care folosește mașina, ci și autorul și proiectantul ei, de organizarea și calitatea pregătirii sale depinde și stăpînirea economică a mașinii. Or, acest fapt constituie un important obiectiv al muncii educative. Omul transmite mașinii ceea ce ulterior primește de la ea. Mai mult, știind ce vrea de la mașină, el se străduiește s-o adapteze propriilor sale interese.

În ceea ce privește relația mașină-om, problemele care se ridică sînt cele referitoare la construirea mașinilor în așa fel, încît ele să primească rapid comenzile și să le efectueze cu succes într-un timp cît mai scurt. Înainte de proiectarea lor se pune problema utilizării celor existente. Utilizarea cu succes, cu maximum de randament și cu ușurință a acestora presupune o pregătire corespunzătoare. Această stare de lucruri impune pedagogiei adoptarea unor principii care să asigure realizarea dezideratelor amintite. Astfel, creșterea nivelului de instruire și educare, sporirea eficienței lor, apropierea lor de cerințele societății și ale producției sînt deziderate comune atît ale ergonomiei, cît și ale pedagogiei.

Omul trebuie să învețe singur să-și oragnizeze munca, pentru că acest lucru nu-l poate învăța de la nici o mașină. Și în această „învățare" rolul pedagogiei nu poate fi contestat.

Se pune atunci problema care sînt compartimentele pedagogiei care au o legătură directă cu ergonomia? Prin ce anume poate fi ajutată aceasta din urmă de către pedagogie? Care sînt problemele comune ale celor două discipline? Ele ar putea fi reduse la următoarele:

a. însușirea elementelor fundamentale privind organizarea cît mai economică a procesului muncii (învățarea);

b. creșterea eficienței procesului de educație, astfel încît adaptarea conduitei la condițiile noi, în special la cele de muncă, să se facă rapid și cu maximă economie de energie;

c. crearea premiselor (pedagogice) necesare pentru ca sistemul om-mașină să funcționeze în condiții optime.

Firește că aici nu este atît vorba despre latura tehnică sau despre studiul tehnic al regulilor de adaptare între lucrător și echipamentul muncii, cum spune Piéron, cît mai ales despre armonizarea condițiilor care să înlesnească această adaptare și valorificarea optimă a ambianței de muncă. Nu în toate cazurile omul își poate asigura mijloacele cele mai eficiente de muncă, mijloace care să-l ferească de eventuale neplăceri (accidente, oboseală, zgomot, insatisfacții etc.) și în aceste cazuri problema care se pune este aceea de a ști să folosești cît mai rațional condițiile existente, pînă la ameliorarea lor.

Este, în ultimă analiză, o chestiune de educație, aceea de a ști să sesizezi la timp și în mod „inteligent" implicațiile ambianței, pentru a le putea utiliza rațional în avantajul producției și al sănătății proprii (integrității personalității).

Alături de latura tehnică, pedagogia tinde să valorifice cu deosebire latura socială pentru organizarea ergonomică a muncii, inclusiv a procesului de învățămînt. Redusă numai la latura tehnică, ergonomia apare ca o disciplină fără legătură cu pedagogia. Privită ca o știință complexă a muncii, preocupată să realizeze adaptarea unui complex de factori, sociali și culturali, alături de cei tehnici, în procesul muncii, la om ergonomia trădează unele implicații pedagogice și chiar filozofice.

Dragostea față de muncă, dragostea față de profesiune, natura și nivelul aspirațiilor personale, conștiința datoriei sociale și a răspunderii sînt trăsături care apar ca efect al educației, al dezvoltării personalității într-o anumită ambianță supravegheată și dirijată. Antrenarea individului în activități care să ducă la formarea unor astfel de trăsături cere mobilizarea lui pentru realizarea unor scopuri sociale și aceasta este în

esență un proces pedagogic. Pedagogia formativă, de care vorbesc unii autori, se înscrie ca o disciplină care pregătește și mai ales finalizează acest proces complex de integrare a individului în procesul și ambianța muncii. În felul acesta, acțiunea educativă apare ca o completare sau întregire a celei ergonomice.

Este un fapt cunoscut măsura în care personalitatea omului, devotată comandamentului social, influențează randamentul și calitatea muncii (proverbul „Omul sfințește locul" se aplică și aici).

Educarea, reeducarea, autoeducarea și chiar proiectarea și reproiectarea omului sînt acțiuni pedagogice de largă respirație socială și ele nu vin în contradicție cu țelurile ergonomiei, ci dimpotrivă.

Abundența înnoirilor tehnice asimilate de producție cheamă pe pedagog și la acțiuni de sprijin în reorientarea profesională a celor care și-au ales o meserie invalidată la un moment dat de dezvoltarea științei și a tehnicii. Asigurarea mobilității individului pentru a se putea continuu pune de acord cu noile condiții și cerințe ridică în fața pedagogiei sarcini complexe de a căror rezolvare depinde saturarea valențelor socio-morale ale individului și socio-economice ale colectivității.

ПЕДАГОГИКА И ЭРГОНОМИЯ

(Резюме)

В системе „человек-машина" эргономия уравновешивает составные части, с целью осуществления высоких уровней комфорта и производительности. Так как релляция „человек-машина" является производной нескольких факторов, воспитательный фактор обрисовывает организационный кадр, их формы и стиль. В проблематике эргономики педагогика может внести свой вклад по следующим вопросам: а) усвоению основных элементов экономичной организации обучения: б) повышению эффективности воспитательного процесса таким образом, чтобы адаптация к новым условиям, в особенности к труду, могла бы быть осуществлена быстро и экономно; в) созданию педагогических предпосылок, необходимых для действия системы „человек-машина" в наилучших условиях.

Многообразие технических нововведений в производстве обязывает педагога организовать мероприятия по профессиональной реориентации, обусловленной развитием науки и техники.

PÉDAGOGIE ET ERGONOMIE

(Résumé)

Dans le cadre du système homme-machine, l'ergonomie intervient en tant qu'équilibreur permanent en vue d'aboutir à des niveaux élèves de confort et de rendement. Étant donné que la relation homme-machine est la résultante de plusierus facteurs d'influence, la facteur éducationnel précise l'organisation, les formes et le style de ceux-là. La présence de la pédagogie dans la problématique ergonomique s'inscrit sur la ligne de son caractère interdisciplinaire ayant un apport substantiel dans: a) l'acquisition des éléments fondamentaux concernant l'organisation la plus économique du processus de travail (l'apprentissage); b) l'accroissement de l'efficience du processus d'éducation, de sorte que l'adaptation de la conduite aux nouvelles conditions, particulièrement à celle du travail, soit réalisée plus rapidement et avec un maximum d'économie d'énergie; c) la création des prémises (pédagogiques) nécessaires afin que le système homme-machine fonctionne dans des conditions optimales.

La profusion des innovations techniques assimilées par la production invite le pédagogue à des actions concernant la réorientation professionnelle de ceux qui ont choisi un métier annulé à un moment donné par le développement de la science et de la technique. Les projets concernant les machines de grand rendement imposent également des projets correspondants pour l'éducation de l'homme.

PEDAGOGY AND ERGONOMY

(A b s t r a c t)

As part of man-machine system, the ergonomy intervenes with the intentions of equilibrium in the view of achieving certain high levels of confort and efficiency. As the man-machine relationship is the result of many influential elements, the educational element forms the organizatory framework, their shapes and styles. The place of pedagogy among the ergonomical problems is due to its intermediate character with an important contribution to : a) the appropriation of fundamental elements on the most efficient organization of the process of work (learning) ; b) the rising of the efficiency of the educational process, so that the accomodation of conduct to the new conditions, especially to those of labour, to be acquired more rapidly and with a maximum economy of energy ; c) the creation of premises (pedagogical ones) required by man-machine system in order to function under the best conditions.

The abundance of technical renovations assimilated by the production asks the educator to help those who chose an out-of-fashion profession at a certain moment with a professional reintegration. The projection of the highly-effective machines implies the educational projection of adequate man.

Corelaţia dintre şcoala generală şi celelalte grade de învăţămînt

Conf. univ. EUGEN BLIDEANU

În cadrul ansamblului de măsuri privind perfecţionarea învăţămîntului nostru în lumina Directivelor C.C. al P.C.R. şi a Legii învăţămîntului din Republica Socialistă România, prelungirea duratei învăţămîntului obligatoriu se înscrie ca una din problemele importante marcînd un moment de cea mai mare însemnătate din istoria şcolii noastre de pînă acum.

Directivele şi Legea, documente programatice care deschid mari şi luminoase perspective dezvoltării învăţămîntului de toate gradele, definesc necesitatea, locul şi rolul şcolii generale de zece ani în societatea noastră socialistă, care se construieşte şi se desăvîrşeşte pe baza celor mai înalte cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii.

Şcoala generală de 10 ani va asigura întregului tineret un larg orizont de cultură generală, va forma bazele concepţiei ştiinţifice despre lume, ale convingerilor şi sentimentelor moral-cetăţeneşti, va dezvolta deprinderile de conduită civilizată, va crea premisele necesare pentru dezvoltarea armonioasă şi multilaterală a personalităţii omului societăţii socialiste. În cadrul acestei şcoli, se desfăşoară procesul organizat, sistematic, de instruire şi educare, de modelare a elevilor de la vîrsta de 6 pînă la 16 ani, care străbate perioadele cele mai intensive de dezvoltare fizică şi psihică.

Două trăsături esenţiale, indisolubil legate, caracterizează şcoala generală de 10 ani. Ea reprezintă o treaptă mai înaltă în ridicarea nivelului de cultură al poporului şi în acelaşi timp o expresie a caracterului profund democratic al sistemului nostru de învăţămînt.

În condiţiile revoluţiei ştiinţifico-tehnice contemporane, ale sporirii impetuoase a cunoştinţelor, ale cerinţelor pe care le ridică noua etapă pe care o străbate poporul nostru pe calea desăvîrşirii construirii socialismului, şcoala obligatorie de 8 ani nu putea răspunde acestor sarcini, nu putea să asigure tineretului o pregătire corespunzătoare. În condiţiile şcolii generale cu durata de 8 ani se produceau diferenţieri în ce priveşte nivelul de cultură generală al elevilor. O parte din absolvenţii şcolii de 8 ani urmau cursurile liceelor de cultură generală şi ale liceelor de specialitate şi aveau, deci, posibilitatea să-şi formeze un orizont larg de cunoştinţe, care să le permită fie continuarea studiilor în învăţămîntul superior, fie să se angajeze în producţie sau în alte sfere de activitate socială. O altă categorie de tineri — absolvenţi ai şcolii generale — urmau cursurile şcolilor profesionale, a căror finalitate este bine profilată şi anume obţinerea unei calificări. Potrivit acestui obiectiv, conţinutul pregătirii elevilor îl formau obiectele de specialitate, de profil.

Datorită faptului că în școala generală de 8 ani nu se asigura o bază suficientă de cunoștințe pe care să se sprijine pregătirea de specialitate, s-a simțit nevoia ca în planurile de învățămînt ale școlilor profesionale să se introducă unele obiecte de cultură generală, cum ar fi matematica, fizica, chimia, limba română. Prezența obiectelor de cultură generală era absolut necesară, dar nesatisfăcătoare, întrucît obiectele respective nu acopereau decît o parte din sfera și conținutul culturii generale. La o serie de obiecte, cunoștințele elevilor rămîneau la nivelul dobîndit în școala de 8 ani. Multe din interesele și preocupările intelectuale ale tinerilor nu mai puteau astfel fi susținute și stimulate în cadrul unui proces organizat de instruire și educare pe care-l propune studiul sistematic al disciplinelor. În sfîrșit, un număr din absolvenții școlii generale nu continuau alte forme de învățămînt, ci se încadrau în producție — cei mai mulți în agricultură.

Deși școala generală de 8 ani asigura o bază de cultură generală comună, locul său, însă, în cadrul sistemului de învățămînt, crea diferențieri sensibile în ce privește durata studiilor ulterioare și, în consecință, orizontul de cultură generală cu care diferite categorii de tineri pășeau în viață. Existau anumite greutăți și în ceea ce privește circulația liberă a elevilor de la școlile profesionale la liceu. Practic, numai după absolvirea școlii profesionale tinerii puteau urma învățămîntul seral sau fără frecvență.

Prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu la minimum 10 ani oferă tuturor tinerilor un nivel de cultură generală de grad mediu sau secundar, dîndu-le posibilități egale de instruire, de circulație liberă în cadrul sistemului de învățămînt pînă la treptele sale cele mai înalte. În acest scop, proiectele planurilor de învățămînt ale școlii generale vor trebui să fie în așa fel întocmite, încît să asigure elevilor un sistem de cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii umane, să realizeze la un nivel superior, față de școala de 8 ani, educația lor morală, intelectuală, estetică și fizică. În acest scop, se prefigurează ca pentru obiectele din grupa realistă (matematică, fizică, chimie, biologie) să se acorde circa 32% din totalul timpului de studiu, pentru obiectele cu caracter umanist circa 35%, pentru disciplinele din grupa educației estetice și fizice circa 20%, iar pentru disciplinele tehnice-practice circa 6% ; un număr de ore se acordă pentru discipline la libera alegere, activitatea din cercuri, ora de dirigenție. Aceste proporții — care fără îndoială sînt susceptibile de îmbunătățiri — sînt necesare pentru a jalona distribuirea timpului de studiu în vederea realizării obiectivelor care stau în fața acestei școli, treaptă fundamentală a întregului sistem de învățămînt.

Astfel de proporții nu se stabilesc arbitrar, ci ele sînt determinate, în primul rînd, de scopul și rolul școlii într-o societate și într-o anumită etapă a dezvoltării și, în al doilea rînd, de contribuția pe care diferite obiecte de învățămînt sau grupe de învățămînt sau grupe de obiecte o aduc la realizarea idealului educativ urmărit. Dat fiind rolul deosebit al științelor exacte, îndeosebi al matematicii, fizicii, chimiei, biologiei în societatea noastră socialistă, care se construiește și se desăvîrșește în mod conștient prin activitatea creatoare a maselor de oameni ai muncii, este firesc să se asigure elevilor temeinice și profunde cunoștințe din aceste domenii cu largi aplicații în toate sferele de activitate umană. În lume sînt azi frecvente preocupările privind întărirea rolului științelor, înțelegînd prin aceasta științele așa-zise exacte, cît și modul de a le învăța. În general, se pornește de la concepția că predarea științelor și însușirea de către elevi a procedeelor de a le învăța trebuie să înceapă din școala generală și chiar din primele clase ale acesteia.

Pe lîngă faptul că aceste științe constituie baza teoretică a tehnicii, care le convertește prin aplicațiile ei în variate domenii de activitate și în viața de fiecare zi a oamenilor, în confortul și modul lor de trai civilizat și, ca atare, oamenii trebuie să știe a le stăpîni și folosi, disciplinele din domeniul științelor naturii și matematicii au

și o mare valoare formativă. Studiul lor, începînd cu elementele cele mai simple din primele clase, formează și dezvoltă la elevi spiritul de observație, de clasificare, descripție, comparație, de analiză și sinteză, operații care mijlocesc formarea noțiunilor, a generalizărilor, conducînd astfel spre înțelegerea esențialității realității, a legilor ei de dezvoltare.

Elevii își formează astfel calități intelectuale cu ajutorul cărora vor putea să-și desăvîrșească continuu formația lor spirituală fie în forme organizate în cadrul școlilor post-generale, fie în mod independent, în activitatea profesională și în viața lor cotidiană. Toate aceste motive sînt tot atîtea argumente pentru întărirea rolului științelor despre natură și al matematicii în școala de cultură generală.

Întrucît o parte din elevi după promovarea clasei a VIII-a vor continua cursurile liceale, este necesar să li se asigure în clasele I—VIII ale școlii generale un fond de cunoștințe suficient de conturat și de temeinic din domeniul matematicii, fizicii, chimiei, biologiei și un sistem de operații ale gîndirii științifice care să le permită aprofundarea și lărgirea studiului acestor discipline pe parcursul anilor de liceu.

Într-o măsură hotărîtoare, succesele sau insuccesele școlare în învățămîntul liceal depind de nivelul de pregătire cu care vin elevii din școala generală. Acest adevăr pare și mai evident pentru disciplinele amintite. Tot atît de însemnat este rolul acestor discipline în pregătirea elevilor care după absolvirea școlii generale vor continua studiile în învățămîntul profesional. Cunoștințele de matematică, fizică, chimie, biologie vor constitui suportul solid, teoretic, pentru înțelegerea problemelor de tehnică și de tehnologie a diferitelor meserii. În acest scop, în clasele IX—X ale școlii generale, pregătirea matematică a elevilor se va realiza la nivelul primilor doi ani ai liceului ; la fizică și chimie programa va cuprinde selectiv problemele fundamentale care se studiază pe parcursul celor 4 ani ai liceului.

Un loc deosebit de însemnat în formarea profilului spiritual și moral-cetățenesc al tineretului școlar îl au disciplinele cu caracter umanist — limba și literatura română, istoria, studiul limbilor moderne, economia politică, instrucția și educația cetățenească. Studiul acestor obiecte oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște o gamă variată de valori ale creației umane — materiale și spirituale — de a înțelege cauzele și sensurile dezvoltării societății umane, de a dobîndi o explicație științifică a fenomenelor și evenimentelor din sfera vieții sociale. Disciplinele respective exercită o puternică influență formativ-educativă asupra elevilor, dezvoltîndu-le conștiința socialistă, convingeri și sentimente patriotice, le cultivă însuflețirea de a lupta pentru idealurile socialismului.

Studiul literaturii române, al istoriei, ca și al celorlalte obiecte contribuie la formarea gustului de a citi, de a se informa continuu, de a se autoeduca permanent, însușire esențială a omului contemporan.

Profilul multilateral al personalității omului — idealul educativ al școlii noastre — se întregește prin includerea, într-o proporție apreciabilă, în cadrul activităților școlare, a muzicii, desenului, educației fizice.

Întrucît după absolvirea școlii generale de 10 ani o mare parte din tineri vor urma învățămîntul profesional de diferite profiluri, iar alții se vor încadra direct în anumite ramuri de activitate, un loc special va trebui să se acorde în proiectele planurilor de învățămînt pregătirii tehnice și practice aplicative, ceea ce le va ușura specializarea ulterioară în școlile profesionale sau la locul de muncă în producție. Aceasta va fi și una din căile pe care se va acționa pentru orientarea școlară și profesională a elevilor. În ceea ce privește conținutul acestor discipline la clasele I—VIII, experiența de pînă acum a școlii de 8 ani s-a dovedit pozitivă, urmînd să se aducă numai unele îmbunătățiri și să se realizeze o gradare mai sistematică a cunoștințelor și a activităților aplicative în cadrul fiecărei clase și de la o clasă la alta.

În clasele IX—X ale școlii generale, unde orientarea școlară și profesională trebuie să acționeze mai puternic și cu o finalizare mai pronunțată, disciplinele tehnice-practice ar putea cuprinde cîteva din sectoarele de bază cu ramurile lor principale, producția industrială, (electronică, construcții de mașini, prelucrarea lemnului, industria ușoară), comerțul socialist, producția agricolă și eventual artizanatul. Pregătirea aceasta se va face diferențiat. În funcție de condițiile în care funcționează și de numărul claselor, fiecare școală și-ar putea alege una sau chiar două din aceste grupe.

O contribuție importantă în orientarea școlară și profesională a elevilor, ar putea-o aduce activitatea în cercuri, în clasele V—VIII, iar în clasele IX—X studiul unor discipline la alegere, care ar oferi elevilor posibilitatea satisfacerii preferințelor, aptitudinilor, intereselor lor. Prin studiul și desfășurarea unor activități la libera alegere: științifice, literare, tehnice (conducere auto, stenodactilografie), artistice, gospodărești (croitorie, menaj), elevii și-ar lărgi orizontul de cultură generală, și-ar însuși o serie de deprinderi practice în variate domenii de activitate. În acest fel, ar spori contribuția școlii generale la pregătirea tineretului pentru viață.

Complexitatea problemelor instructiv-educative care stau în fața școlii generale de 10 ani și care trebuie să-și găsească în primul rînd rezolvarea prin planurile de învățămînt, prin programele și manualele școlare, face necesară o consultare largă a cadrelor didactice, o participare activă a profesorilor și învățătorilor la elaborarea lor, aceștia fiind chemați să le aplice în munca cu elevii.

Corelația cunoștințelor, principiu de organizare a conținutului învățămîntului în școala de 10 ani

MARIN VIȘAN
Șef secție la Institutul
de științe pedagogice

Corelația cunoștințelor a dobîndit în ierarhia problematicii didactice, în rîndurile principiilor de organizare a conținutului învățămîntului un loc tot mai important.

Importanța corelației cunoștințelor nu este dimensionată de cercetări speciale și nici de preocupări deosebite pentru descoperirea tuturor valențelor pe care le-ar implica în mod practic, atît în elaborarea și organizarea conținutului învățămîntului, cît și în activitatea curentă de predare a cunoștințelor. Aceasta nu presupune nerecunoașterea rolului pe care-l are în fapt *corelația cunoștințelor*. Mai mult decît atît, corelația cunoștințelor este recunoscută chiar la nivel de principiu, mai mult sau mai puțin afirmat în activitatea curentă a fiecărui autor de programe sau manuale și chiar și în activitatea profesorului în clasă. Poate, înaintea oricăror criterii științifice, corelația cunoștințelor, într-un fel sau altul, este acceptată ca un principiu de valoare după care pot fi apreciate unele documente școlare, cum sînt programele și manualele școlare.

În fond, din ce considerente științifice *corelația* este acceptată ca principiu de organizare a cunoștințelor și în genere a întregului conținut al învățămîntului, chiar și fără o propagandă suficientă care să-i susțină valoarea ei teoretică?

În primul rînd, luarea în considerație a principiului corelației poate asigura o viziune amplă și totodată complexă asupra conținutului învățămîntului, pe ansamblu și la nivelul unui ciclu unitar de învățămînt. Desigur, principiul corelației poate fi înțeles și aplicat și în alt context, în sens mai restrîns, de exemplu, în cadrul unei singure discipline școlare sau între două sau cîteva discipline înrudite etc. Generic însă, principiul corelației cunoștințelor, ca și alte principii didactice, trebuie reconsiderat și avut în vedere chiar din momentul proiectării unui nou conținut al învățămîntului. Valoarea lui este chiar mai mare în această etapă, de proiectare a ansamblului conținutului, în comparație cu alte principii. Ea sporește o dată cu mărirea ariei de extindere a etapei de școlarizare.

Noului conținut al școlii generale, proiectat pe durata de 10 ani, nu i s-ar fi putut asigura din capul locului garanția perspectivei întregului ciclu către scopurile majore trasate de Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România, dacă nu s-ar fi făcut apel la principiul corelației cunoștințelor. După cum decurge din Directive, trecerea la generalizarea învățămîntului obligatoriu cu durata de 10 ani nu reprezintă numai un salt calitativ față de școala generală cu durata de 8 ani, ci schimbarea sarcinilor sociale ale acestei etape școlare și integrarea mai organică în întregul sistem al învățămîntului nostru. De aici rezultă cu multă claritate că, în etapa actuală, cînd la ordinea zilei se află problema definirii noului conținut al învățămîntului nostru, este necesar să apelăm la întregul ansamblu de principii științifice pedagogice, didactice.

O primă privire asupra noului plan de învățămînt al școlii de 10 ani evidențiază legătura dintre sarcinile majore ale acestei etape școlare — pregătirea de cultură generală în sensul cel mai nou al acestei noțiuni și asigurarea dezvoltării multilaterale, armonioase a copiilor — și conținutul concret al cunoștințelor, reprezentat

prin diferitele grupe de obiecte și prin însuși modul de distribuire a obiectelor pe clase și pe etape de școlarizare. Corelația, ca principiu, a acționat la un nivel general și mult cuprinzător. În raport cu sarcina menționată, noul conținut a fost astfel proiectat încît să asigure elevilor atît o cultură generală umanistă, cît și realist-științifică, practică, estetică și fizică. Pentru aceasta s-a căutat raportul optim de dozare a ansamblului de cunoștințe reprezentat prin diferitele grupe de discipline școlare.

Astfel, ținînd seama de importanța formativ-educativă a disciplinelor umaniste, în prima etapă a școlii generale, clasele I—V, de exemplu, s-a acordat acestora o pondere mai mare, în raport cu disciplinele realiste. De asemenea, avînd în vedere particularitățile fizice și psihice ale elevilor s-a acordat un loc corespunzător și disciplinelor artistice și educației fizice, discipline care, cu o oarecare constanță, își mențin ponderea de-a lungul întregii etape de școlarizare.

Treptat, după anumite considerente de ordin pedagogic, în planul de învățămînt sporește și ponderea grupelor disciplinelor realiste și practice, în strînsă corelație cu particularitățile dezvoltării gîndirii, forței fizice și intereselor profesionale. Încă din această etapă, a proiectării în liniile sale cele mai generale a conținutului, principiul corelației se dovedește de neînlocuit, cu toate că se prezintă sub forma unui echilibru echitabil la nivelul ansamblului conținutului.

Colectivele de specialiști din Institutul de științe pedagogice care au lucrat la elaborarea noului proiect de plan de învățămînt desigur că n-au aplicat principiul corelației în etape, în mod formal. Studiul aprofundat al noilor documente de partid și de stat, al rezultatelor cercetărilor întreprinse în acest scop în ultimii ani, studierea experienței celei mai valoroase a cadrelor didactice, le-au dat posibilitatea unei viziuni complexe, clare și de adîncime asupra modalităților de proiectare unitară a conținutului învățămîntului, de la amănunt la general, inductiv, și de la general la amănunt, deductiv, drumul fiind parcurs în ambele sensuri de multe ori. Numai privind în această perspectivă noul conținut al învățămîntului, semnalat prin noul plan de învățămînt, ne putem da seama de rolul covîrșitor al principiului corelației complexe, al corelației dialectice, care poate asigura caracterul de unitate și de sistem al cunoștințelor ce vor fi predate în școala de 10 ani. De aceea, unitatea conținutului redată de către noul plan de învățămînt reprezintă doar în mod formal o etapă în procesul aplicării principiului corelației cunoștințelor. Locul fiecărei grupe de discipline și al fiecărui obiect din planul de învățămînt reprezintă de fapt un rezultat al unei munci intense de stabilire a corelațiilor particulare, *intradisciplinare* și *interdisciplinare*, în permanentă raportare la sarcinile generale ale școlii de 10 ani.

Etapa alcătuirii planului de învățămînt trebuie de fapt considerată ca etapă de elaborare a întregului conținut al învățămîntului. Dialectica general-particular și invers s-a manifestat intens în procesul elaborării noului conținut al școlii de 10 ani. Așa se explică faptul că în momentul apariției noului plan de învățămînt personalul științific de specialitate al Institutului de științe pedagogice are deja elaborate și proiectele programelor școlare, sub formă de tematici sau dezvoltate și, în unele cazuri, chiar și manualele corespunzătoare. Nu vrem să remarcăm pur și simplu o muncă de anticipație, ci o caracteristică a acestei munci, care în mod legic a fost determinată de lanțul complex al corelării la diferite nivele a cunoștințelor, pentru a putea ajunge la o viziune de ansamblu asupra întregului conținut al învățămîntului.

Exemplele de mai sus reprezintă ceva mai mult decît demonstrarea caracterului complex al muncii și modalităților în care principiul corelației își găsește o largă aplicabilitate. Este vorba, în fond, de un nou mod de a folosi resursele științei pedagogice în elaborarea unor documente școlare de o covîrșitoare importanță, pentru a le asigura cu adevărat un fundament științific și o perspectivă cît mai îndepărtată.

De fapt avem de-a face cu o nouă concepţie în cercetarea ştiinţifică aplicativă. Atît implicaţiile corelaţiei impuse de legile specifice ale procesului de învăţămînt, în sensul descoperirii tuturor resurselor de sporire a eficienţei lui, cît şi determinarea diferitelor momente în care intervin în mod legic şi alte principii didactice care concură la perfecţionarea învăţămîntului, nu reprezintă simple speculaţii, ci probleme reale, pe care realităţile vieţii contemporane în mod indirect le pune în faţa şcolii. De aceea, activitatea de elaborare a planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolare a trecut într-o fază nouă, concretizată prin intervenţia directă a ştiinţelor pedagogice, a cercetării ştiinţifice.

Este greu de imaginat posibilitatea elaborării, astăzi, a unui plan de învăţămînt sau a unei programe şcolare de o reală valoare ştiinţifică în afara cercetării ştiinţifice. Unitatea cunoştinţelor, nivelul lor ştiinţific corespunzător stadiului contemporan al diferitelor ramuri ale ştiinţei şi tehnicii şi mai ales asigurarea caracterului formativ-educativ al învăţămîntului, exigenţe specifice faţă de şcoala de astăzi, nu pot fi asigurate decît printr-o complicată muncă de cercetare ştiinţifică, în cadrul unor colective mixte de specialişti.

Noul conţinut al învăţămîntului obligatoriu de 10 ani a putut asigura o arie mai largă de aplicabilitate a concluziilor cercetărilor pedagogice şi datorită sporirii duratei de şcolarizare a elevilor. Avînd în faţă un timp relativ mare, succesiunea şi corelaţia diferitelor obiecte de învăţămînt au putut fi asigurate în etape optime, atît între discipline, în sens orizontal, cît şi în cadrul aceleiaşi discipline. Dacă ne referim, de exemplu, la studiul limbii şi literaturii române, constatăm că noul plan de învăţămînt îi asigură atît parcurgerea aproape integrală a disciplinelor care o compun, cît şi o integrare şi succesiune corespunzătoare unei logici proprii a cunoştinţelor şi la nivelul de înţelegere al elevilor. Astfel, viitorii absolvenţi ai şcolii de 10 ani, pe lîngă o pregătire mai temeinică în domeniul limbii şi literaturii române, primesc deopotrivă cunoştinţe de stilistică şi de istoria literaturii române. Modalitatea în care sînt prevăzute, prin planul de învăţămînt şi programele şcolare, introducerea acestor cunoştinţe, anticiparea unora şi întrepătrunderea altora, după principiul corelaţiei logice, asigură temeinicia însuşirii şi sporirea gradului de aplicabilitate în activitatea zilnică.

Un exemplu asemănător, dar care remarcă nota specifică a modului în care sînt corelate cunoştinţele în funcţie de natura obiectului, ni-l oferă istoria. După ce s-au parcurs, în mod succesiv, adecvat principiului didactic de la apropiat la depărtat şi apoi principiului sincronico-succesiv, cunoştinţele elementare de istoria patriei, cunoştinţele de istorie antică, medie, modernă şi contemporană, planul de învăţămînt al şcolii de 10 ani oferă posibilitatea revenirii pe o treaptă superioară la studiul istoriei patriei în clasa a VIII-a şi apoi, timp de doi ani, la un curs cu caracter de sinteză, de istoria civilizaţiei şi culturii naţionale şi universale. O astfel de înlănţuire a cunoştinţelor de istorie, unde la început corelaţia are un caracter succesiv şi în ultimii doi ani corelaţia se stabileşte prin compararea cunoştinţelor particulare din viaţa popoarelor pe fondul pregătirii generale, al unor noţiuni şi categorii fundamentale, asigură — aşa cum au arătat cercetările noastre — cei mai favorabili factori de optimizare a învăţării cunoştinţelor de istorie.

Exemple asemănătoare se pot da şi din cadrul celorlalte obiecte de învăţămînt. Astfel, în determinarea locului disciplinelor matematice în proiectul de plan de învăţămînt, pe baza rezultatelor cercetărilor organizate în ultimii cinci ani de către Institutul de ştiinţe pedagogice, s-a ţinut seama de cîteva caracteristici noi, sub raportul stabilirii corelaţiei între cunoştinţe. Analiza minuţioasă, sub raport psihologic mai întîi, a modalităţilor de ridicare a elevilor, corespunzător cu particularităţile

gîndirii lor în diferite etape ale școlarizării, pe treptele abstracțiunilor matematice, a sugerat ipoteza reorganizării structurii cunoștințelor matematice nu pe discipline, cum se făcea în învățămîntul tradițional, ci pe unități logico-succesive. Indiferent de natura disciplinei matematice, cunoștințele au fost selecționate, începînd chiar cu programa școlară pentru elevii clasei I, în funcție de corelație firească între concretul real și cel logic și apoi între noțiunile matematice, intervenind, după caz, atît cu cunoștințe din domeniul algebrei, aritmeticii, cît și al geometriei, iar mai tîrziu al trigonometriei [1]. În felul acesta, se poate asigura în condiții optime, cu rezultate net superioare, atît caracterul instructiv, cît și formativ mai accentuat al învățămîntului matematic din școala de 10 ani.

Noul conținut al școlii generale de 10 ani este astfel conceput încît să asigure o corelație judicioasă a cunoștințelor și între discipline diferite. Acest tip de corelație este într-o bună măsură realizat între discipline înrudite, care fac parte din cadrul aceleiași grupe. Astfel, cunoștințele de limba română se corelează, urmărind o succesiune și o alternanță gradată, logică cu cele de la limbile moderne și cu cele de istorie. În cazul acesta apar și alte aspecte ale corelației, ca urmare a reflectării particularităților asemănării cunoștințelor, chiar la discipline deosebite.

Cu toate că și pînă acum a existat preocuparea de a asigura corelația cunoștințelor de matematică cu cele de fizică, a celor de chimie cu cele de biologie, noile programe școlare ale obiectelor respective, elaborate pe baza concluziilor unor cercetări în cadrul unor colaborări sistematice între specialiști diferiți, fac un pas mai departe în direcția respectivă. De data aceasta s-a căutat să se stabilească corelații sistematice, într-o strînsă succesiune, astfel ca raporturile corelative respective să ușureze, pe de o parte, procesul însușirii cunoștințelor în mod reciproc, iar pe de altă parte, să asigure o bază de aplicare a cunoștințelor la noi domenii, fenomen recunoscut sub raportul eficienței învățării. În cazul corelației cunoștințelor de fizică cu cele de matematică, de pildă, corelația nu se poate realiza concomitent cu predarea și nici unilateral alternativ. De pildă, noțiunile de fizică sînt exprimate în limbaj matematic, utilizînd noțiunile matematice însușite anterior în cadrul lecțiilor de matematică. În unele cazuri, corelația între cele două obiecte de învățămînt are un sens unilateral, de la matematică spre fizică. De exemplu, cunoștințele despre ecuațiile de gradul II și exponenții negativi introduse în clasa a VIII-a la matematică sînt folosite în clasa a IX-a la fizică. Funcțiile trigonometrice care se introduc la matematică în clasa a a VIII-a sînt utilizate într-o oarecare măsură la fizică în clasa a IX-a și ceva mai mult în clasa a X-a, la studiul mișcărilor oscilatorii.

Valorificarea principiului corelației interdisciplinare poate să ducă nu numai la ușurarea procesului de formare a unor noțiuni abstracte, prin referiri la situații similare, însă pe baza unor exemple de natură diferită, ci și la o eliminare a unor cunoștințe de prisos și la o accelerare a studiului. De exemplu, pe baza colaborării între cele două colective de cercetare care s-au ocupat unul de problemele predării fizicii, iar altul de problemele predării chimiei s-a putut asigura corelația cunoștințelor de chimie care se predau în clasa a VII-a, în prima parte a anului școlar, cu cele de fizică studiate de elevi în clasa a VI-a. Rezultatul stabilirii unei corelații judicioase a constat în lărgirea explicațiilor despre structura substanței, fenomene, masă atomică și moleculară — în clasa a VI-a, la fizică — și menținerea unor elemente despre cunoștințele respective la chimie, în clasa a VII-a, fără să fie nevoie de o reluare aproape identică, așa cum se făcea în vechile manuale.

---

[1] *Studiul predării cunoștințelor matematice la elevii claselor a II-a și a III-a pe baza unei structuri unitare*, în *Studii și cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967, p. 59.

Desigur sînt și situații cînd corelația între cunoștințele diferitelor discipline nu se poate face în mod curent, deși ar fi deosebit de necesară, ea realizîndu-se la intervale mari de timp, iar atunci fără să aducă un spor prea mare în procesul de învățămînt. Un exemplu de acest fel ni-l oferă corelația cunoștințelor de biologie care reclamă cunoștințe de chimie încă din clasa a V-a (oxigen, bioxid de carbon etc.), care se predau la chimie abia în clasa a X-a. Astfel de situații pot fi într-o oarecare măsură ameliorate de către profesorii de specialitate.

Procesul de elaborare a noului conținut al învățămîntului în condițiile școlii generale de 10 ani, în cadrul căruia problema corelației cunoștințelor a fost urmărită sub diverse aspecte, ne-a condus la unele constatări deosebite, cu o reală valoare teoretică.

După cum rezultă și din exemplele menționate, corelația intradisciplinară și corelația interdisciplinară, fiecare în parte și apoi ambele îmbinate într-o unitate dialectică, pot constitui criterii de organizare și elaborare a conținutului învățămîntului în scopul soluționării unor obiective majore ale școlii. Valorificarea acestui principiu al didacticii se impune, după părerea noastră, cel puțin din două motive. În primul rînd, datorită unei întrepătrunderi a disciplinelor înrudite, apar în mod obiectiv noi discipline de graniță, care încep să se sprijine reciproc în procesul dezvoltării în continuare. Fenomenul respectiv nu poate să nu fie reflectat și în conținutul învățămîntului, dacă dorim ca școala noastră să țină pasul cu progresele științei și tehnicii. În al doilea rînd, întrepătrunderea cunoștințelor din domenii diferite ale științelor, și cu atît mai mult din domeniul aceleiași discipline, poate asigura o bază materială pentru adîncirea caracterului formativ al învățămîntului, cerință de asemenea specifică școlii de astăzi.

Pe fondul celor două tipuri fundamentale de corelație a cunoștințelor se desprind o serie de aspecte particulare, nu de mai mică importanță, în procesul de elaborare a noului conținut și chiar pentru constituirea unei teorii științifice de bază pe care să se sprijine munca de elaborare a programelor și manualelor școlare.

În această ordine de idei, am putea menționa unele situații tipice de corelație de care s-a ținut seama la elaborarea noului conținut al învățămîntului. De exemplu, există unele particularități ale corelației interdisciplinare, mai ales în funcție de specificul și natura obiectului (exemplul istoriei, geografiei, limbilor moderne). Cu privire la corelația interdisciplinară reținem *caracterul imediat și de perspectivă* al acesteia, (corelația între biologie și chimie, între unele capitole din fizică și din matematică); de asemenea, corelația interdisciplinară cu *caracter intuitiv*, necesară în predarea cunoștințelor din cadrul obiectului înrudit și *corelația cu caracter aplicativ*.

Problema corelației cunoștințelor, care și-a găsit o amplă aplicabilitate în condițiile oferite de prelungirea duratei de școlarizare în învățămîntul obligatoriu de 10 ani, comportă o dezvoltare teoretică și experimentală și în alte două direcții, și anume în direcția asigurării caracterului respectiv atît în procesul de predare, ca procedeu metodic, folosit cu îndemînare de către profesor, cît și în procesul de învățare, de formare a unor categorii și noțiuni complexe.

Așa cum aminteam mai sus, diferitele modalități de realizare a corelației cunoștințelor, în măsura în care profesorul se interesează de procesul constituirii cunoștințelor în cadrul disciplinei pe care o predă și al modalităților de corelare cu cunoștințele altor discipline școlare, pot să descopere noi resurse prin care să asigure și să adîncească dezvoltarea intelectuală a elevilor, să le formeze mecanisme ale gîndirii cu care să opereze în mod independent spre noi domenii ale cunoașterii științifice

Limba și literatura română în planul de învățămînt și în programele școlii generale de 10 ani*

VIOREL ALECU
cercetător științific principal
la Institutul de științe pedagogice

De la legea pentru reforma învățămîntului din 1948, predarea limbii și literaturii române în școala generală a făcut progrese însemnate. Astfel, s-a realizat predarea sistematică și judicios eșalonată pe parcursul anilor de studiu a noțiunilor de limbă (fonetică, vocabular, gramatică), iar, în cadrul orelor de lectură literară, elevii au avut posibilitatea, datorită grupării textelor literare pe baza principiului tematico-ideologic, să cunoască năzuințele poporului în lupta pentru libertate și o viață mai bună, precum și patosul muncii libere și creatoare de după eliberare. Gruparea textelor literare pe teme ca: jocul, munca și viața nouă a copiilor din patria noastră, școala în trecut și astăzi, viața și aspirațiile poporului în diferite momente ale istoriei sale, avîntul său creator, lupta pentru apărarea păcii etc., a contribuit la formarea multilaterală a elevilor, la educația lor morală și patriotică, la stimularea interesului pentru creațiile marilor noștri scriitori, la dezvoltarea dragostei pentru citit, pentru contactul nemijlocit cu cartea. În același timp, prin exercițiile de dezvoltarea vorbirii și prin orele de compunere s-au consolidat deprinderile de exprimare corectă și nuanțată a elevilor.

Cu toate aceste realizări demne de relevat, în sistemul de predare a limbii și literaturii române s-au manifestat unele omisiuni și deficiențe. Astfel, cu privire la studiul limbii, putem remarca că nu s-a acordat atenția cuvenită ortoepiei, cunoștințele despre accent, de pildă, fiind sporadice și sumare. Noțiunile de ortografie apar și ele, în majoritatea cazurilor, sub forma unor indicații generale, fără precizarea volumului de cunoștințe și eșalonarea lor pe clase. Vocabularul este de asemenea defectuos prezentat în programele școlare, atît sub raportul conținutului, cît și al corespondențelor ce se pot stabili între lexic și morfologie.

Programele de pînă acum au privit categoriile principale ale studiului limbii (vocabular, fonetică, morfologie și sintaxă) ca patru părți distincte ale ei, cu foarte puține locuri de întrepătrundere. În special fonetica și vocabularul, care ar trebui să fie părți ajutătoare ale morfologiei, rămîn aproape total izolate, iar volumul cunoștințelor de sintaxă are o pondere prea mică față de volumul celor de morfologie.

Dacă în ce privește lectura literară s-a acordat atenția cuvenită educației morale și patriotice a elevilor, educația estetică a fost în cea mai mare parte neglijată, fapt ce s-a reflectat atît în modul în care au fost selectați unii autori, cît și în interpretarea sociologizantă a lucrărilor literare prevăzute în programă. Astfel, absolvenții școlii generale aveau cunoștințe sumare despre literatură ca artă a cuvîntului, ceea ce nu îi ajuta în studiul teoriei și istoriei literare în liceu.

Înlăturarea acestor lacune și deficiențe va asigura însușirea limbii și literaturii române în școala generală la un nivel superior celui realizat pînă acum, nivel asigurat prin condițiile pe care le creează prevederile *Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului din Republica Socialistă România.*

---

* Elaborarea planului de învățămînt și a programelor școlare la limba română — proiecte — s-a făcut de Viorel Alecu, Elena Bejat, Alexandru Popescu-Mihăiești, cercetători științifici principali și Ștefan Rădulescu, cercetător științific.

În predarea noțiunilor de limbă, se va acorda o atenție egală tuturor disciplinelor lingvistice și raporturilor dintre ele, iar comunicarea cunoștințelor de gramatică, la clasele a IX-a și a X-a, va fi concepută într-un sistem nou, avînd ca punct de plecare corelațiile dintre sintaxa propoziției și cea a frazei.

La literatură se va acorda importanța cuvenită dezvoltării gustului și priceperii elevilor de a aprecia valoarea artistică a operelor literare, selectînd, în acest scop, cele mai indicate texte, iar corelația dintre literatură și gramatică va fi efectuată prin prezentarea gradată a noțiunilor de stilistică, ce vor demonstra elevilor valoarea expresivă a categoriilor gramaticale și modul în care le folosesc scriitorii noștri. Se va pune un accent mai pronunțat pe dezvoltarea deprinderilor unei expuneri corecte orale și scrise, pe însușirea temeinică a ortoepiei, ortografiei și punctuației.

Pentru realizarea acestor obiective, pe baza experienței de pînă acum, în planul de învățămînt al școlii generale de 10 ani a fost prevăzut un număr suficient de ore, asigurîndu-se în felul acesta predarea limbii și literaturii la nivelul corespunzător. Astfel, s-a realizat posiblitatea cuprinderii tuturor cunoștințelor, dar și repartiția lor judicioasă, rațională, pe clase și discipline lingvistice și literare. Tranziția organică, fără discontinuitate și salturi, de la clasa a IV-a la clasa a V-a demonstrează caracterul unitar al școlii generale. Ea nu mai este o formă de învățămînt ruptă în cicluri, între care nu există punți de trecere: ciclul claselor I-IV (vechea școală primară) și ciclul claselor V-VIII (vechiul gimnaziu), ci o instituție de învățămînt a cărei unitate este asigurată prin gradarea treptată a cunoștințelor de la o clasă la alta și prin continuitatea disciplinelor studiate. Tabelul repartiției orelor de limba și literatura română de la clasa a IV-a la clasa a X-a demonstrează exactitatea afirmației de mai sus.

	Clasele						
	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total ore	7	5	4	4	4	4	4
Gramatica	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(1)	(1)
Lectura literară	(3)	(2)	(2)	(2)	(2)	—	—
Compunere-expunere	(2)	(1)	—	—	—	—	—
Elemente de istoria literaturii	—	—	—	—	—	(3)	(3)

Trecerea gradată de la clasa a IV-a la clasa a V-a este asigurată printr-un număr apropiat de ore (7 la clasa a IV-a, 5 la clasa a V-a) și prin păstrarea acelorași discipline: gramatică, lectură literară, compunere-expunere. De asemenea, apare evident caracterul unitar al limbii și literaturii române în școala generală, prin faptul că la nici o disciplină a acestui obiect nu există o diferență de la o clasă la alta decît de 1 oră. Gramatica, de pildă, se predă de la clasa a IV-a la a VIII-a în cîte 2 ore pe săptămînă, iar de la clasele a IX-a și a X-a în cîte 1 oră; lectura literară — 3 ore la clasa a IV-a și cîte 2 ore la clasele V-VIII; compunerea-expunere în 2 ore la clasa a IV-a și 1 oră la clasa a V-a, rămînînd pentru elementele de istoria literaturii române cîte 3 ore la clasele a IX-a și a X-a.

Îmbinarea principiului liniar și a celui concentric și-a dovedit eficiența în ce privește eșalonarea pe clase a cunoștințelor de gramatică. Concentrismul garantează accesibilitatea noțiunilor al căror grad de abstractizare cere reluarea lor la diferite clase, în concordanță cu dezvoltarea intelectuală a elevilor, iar predarea lineară evită revenirea asupra unor cunoștințe deplin asimilate într-o clasă anterioară. Repetarea fără elemente noi a unor noțiuni morfologice nu numai că generează lipsa de interes, dar răpește din timpul necesar predării sintaxei, căreia trebuie să i se acorde o pondere mult mai mare decît pînă acum. Astfel, în medie, la clasele V-VIII, morfologiei i se acordă 58,8% din numărul de ore, sintaxei propoziției 13%, iar sintaxei frazei 28,2%. La clasa a VIII-a, de pildă, cele 51% ore prevăzute pentru morfologie, din totalul orelor de gramatică, constituie un act de larghețe nejustificată în favoarea acestei părți a gramaticii, atunci cînd la această clasă nu mai sînt de predat decît : substantivele mobile și epicene, pronumele de întărire și politețe, cunoștințe care pot fi predate în 2 ore. În noile programe, prin îmbinarea științifică a principiului liniar și a celui concentric, se va reduce timpul necesar pentru însușirea unor noțiuni, timp care poate fi acordat cu folos exercițiilor aplicative și creatoare. Simplificarea materiei poate fi obținută nu numai prin eliminarea unor noțiuni care vor fi trecute în programa unei clase superioare (de pildă, la clasa a V-a nu se va mai preda sintaxa frazei), dar și prin renunțarea la unele cunoștințe de detaliu care împovărează inutil memoria, cum sînt : elementul predicativ suplimentar, analizele sintactice și morfologice privind locuțiunile etc.

Se va accentua, în același timp, tendința către *o prezentare mai concisă a explicațiilor, rezervîndu-se astfel timp pentru exercițiile aplicative, care contribuie la consolidarea cunoștințelor de gramatică și creează deprinderea elevilor de a le aplica fără ajutorul profesorului.* De fapt, întreaga activitate privitoare la predarea gramaticii trebuie să facă loc activității proprii a elevilor, operării cu noțiunile însușite, în scopul dezvoltării spiritului lor de inițiativă și a independenței lor de gîndire.

La clasa a V-a se vor relua, la un nivel superior, unele noțiuni de gramatică cunoscute de elevi încă din clasa a IV-a, pe lîngă care se vor preda și cunoștințe noi. Astfel, pe lîngă adîncirea unor noțiuni de fonetică, cum sînt cele cu privire la despărțirea cuvintelor în silabe, se va studia sistematic morfologia, revenindu-se asupra unor noțiuni despre care elevii au cunoștințe generale încă din clasa a III-a (substantivul, adjectivul, verbul) sau din clasa a IV-a (articolul, pronumele, numeralul), la care se vor adăuga noțiuni noi, cum sînt cele despre adverb și interjecție. Întreaga materie va fi însă reluată pe un plan superior, ținîndu-se seama de saltul intelectual pe care copiii îl realizează la această vîrstă. La capitolul *substantivul și articolul* se vor preda cunoștințe cu privire la cazuri, la declinarea substantivului cu articol hotărît și nehotărît, precum și la articolul posesiv, iar la verb se vor comunica toate formele perfectului (imperfectul, perfectul simplu, perfectul compus și mai mult ca perfectul). În clasa a V-a se vor studia toate modurile personale (indicativ, conjunctiv, optativ și imperativ), iar dintre modurile nepersonale infinitivul și participiul. Pe baza îmbinării principiului liniar și a celui concentric, la care ne-am mai referit, nu vor fi comunicate elevilor noțiunile despre perfectul conjunctivului și al optativului, ca și cele despre gerunziu și supin, care vor fi cunoscute de elevi în clasa a VI-a.

În ce privește sintaxa, în clasa a V-a se va studia numai sintaxa propoziției, completîndu-se cunoștințele despre subiect și predicat însușite în clasa a III-a și cele despre atribut și complement știute din clasa a IV-a. Cu privire la subiect se vor preda în plus noțiuni despre subiectul multiplu, iar cu privire la predicat noțiuni despre predicatul verbal și nominal; la atribut se vor adăuga cunoștințe despre atributul substantival și acordul atributului cu substantivul determinat, iar la complement vor fi incluse în programă complementul direct și circumstanțialele de loc, timp și mod. Deși la această

clasă nu se predă sintaxa frazei, elevii, pe baza deprinderilor însușite încă din clasa a IV-a, se vor obișnui a efectua analize complexe, descoperind în frază ansambluri de două sau mai multe propoziții.

În programă se va oglindi ca un fir conducător și ca o preocupare majoră tendința de a asocia cu consecvență, de-a lungul predării limbii române în școala generală, elemente lexicale, fonetice, morfologice și sintactice cu cele de ortoepie, ortografie și punctuație. Consolidarea acestora prin frecvente exerciții aplicative va contribui la crearea unor deprinderi care să devină utile pentru tot restul vieții.

Urmărind gradarea treptată a noțiunilor, dar și respectarea principiului accesibilității, evitînd reluarea inutilă a unor definiții și reguli, vom observa în proiectele programelor școlii generale lărgirea progresivă a sferei de cunoștințe. În clasa a VI-a apar elemente despre limbă, cum sînt cele cu privire la vocabular, la mijloacele de îmbogățire a acestuia și la sensurile multiple ale cuvintelor, care nu figurau în programa clasei a V-a. În același timp, vor fi îmbogățite cunoștințele de morfologie cu unele elemente noi, precum : substantive defective de număr, colective, cu forme multiple de plural, cazuri speciale de declinare a substantivului, cazuri speciale de declinare a adjectivului, gradele de comparație, iar la verb, pe lîngă gerunziu și supin, se vor preda conjugarea pasivă și verbele neregulate, rămînînd ca la sintaxă să fie incluse cunoștințe despre : predicatul nominal exprimat prin alte părți de vorbire decît cele studiate în clasa a V-a, atributul apozițional, complementul indirect etc. Începînd cu această clasă se va trece la predarea sintaxei frazei, comunicîndu-se și consolidîndu-se, prin exerciții orale și scrise, noțiunile despre: coordonare și subordonare, valoarea sintactică a conjuncțiilor, felurile propozițiilor coordonate, propozițiunile subordonate atributive, completive directe și indirecte, circumstanțialele de loc, temporale și modale. De asemenea, elevii vor fi obișnuiți să întocmească scheme sintactice.

La clasa a VII-a, sfera se va lărgi și mai mult prin cuprinderea în programă a diatezelor verbului, a verbelor impersonale și unipersonale, a prezentului istoric la morfologie, iar la sintaxă se vor studia în continuare subordonatele : subiective, predicative, circumstanțialele (cauzală, finală, consecutivă, condițională, concesivă). În clasa a VIII-a se vor efectua analize lingvistice complexe, pe baza celor însușite în clasele anterioare, completîndu-se cu elemente despre locuțiuni, valorile duble ale unor construcții sintactice etc.

Studiul gramaticii va fi însoțit de unele noțiuni de stilistică, creîndu-se premisele utilizării lingvisticii la relevarea valorii artistice a operelor reprezentative ale scriitorilor noștri. Introducerea unor asemenea preocupări în școala de cultură generală a fost nejustificat neglijată, cu toate că în literatura română de specialitate există o bogată bibliografie, de la lucrările lui Iorgu Iordan și Tudor Vianu pînă la cele ale lui G. I. Tohăneanu, L. Gáldi, Sorin Alexandrescu și Ion Rotaru. În spiritul acestor constatări, la clasa a VII-a se vor preda noțiuni despre topica și valoarea stilistică a unor cuvinte și construcții sintactice, iar în clasa a VIII-a noțiuni despre valorile accentului, intonației, pauzei, rolul stilistic al gradelor de comparație, valoarea de superlativ a unor expresii, formele populare de viitor și valoarea lor expresivă, rolul stilistic al interjecției, onomatopeea, rolul conjuncțiilor și prepozițiilor în vorbire, topica (ordinea logică și psihologică în propoziție și în frază), inversiunea, repetiția, opoziția, elipsa, substituția etc.

Avînd ca punct de plecare abordarea în clasele VII-VIII a unor elemente de stilistică în strînsă corelație cu cele de fonetică, vocabular, morfologie și sintaxă, s-a creat posibilitatea expunerii gramaticii în clasele a IX-a și a X-a într-un alt sistem și la un alt nivel. În programele acestor clase, cunoștințele de limbă au fost dispuse astfel încît să contribuie la realizarea obiectivului amintit. Programa clasei a IX-a prevede recapi-

tularea noțiunilor fundamentale cu privire la disciplinele lingvistice studiate pînă în clasa a VIII-a : fonetica și ortoepia, vocabularul și formarea cuvintelor, gramatica (morfologia și sintaxa), ortografia, punctuația și stilistica, după care se vor preda unele noțiuni despre limba și stilul operei literare : limba comună, națională, literară, stilurile limbii literare (stilul științific, stilul literaturii artistice, stilul administrativ etc.). Aceste cunoștințe vor fi consolidate prin analiza unor texte aparținînd diverselor stiluri. În felul acesta se va obține o sinteză a cunoștințelor de stilistică din clasele anterioare, realizată la un nivel superior. În următoarele lecții ale clasei a IX-a se vor studia valorile și procedeele sintactice utilizate în limba literară : analiza sintactică și elementele fonetice, lexicale, morfologice ; unitățile sintactice (sintagma, părțile de propoziție, propoziția, fraza). Ulterior, pe baza paralelismului ce se poate stabili între sintaxa propoziției și sintaxa frazei, se vor sistematiza, aprofunda și preda la un nivel superior predicatul și propoziția subordonată predicativă, subiectul și propoziția subordonată subiectivă. Urmînd același sistem, în programa clasei a X-a sînt prevăzute : atributul și propoziția subordonată atributivă, complementul direct și indirect și propoziția subordonată completivă, complementul circumstanțial și propoziția subordonată circumstanțială. De asemenea, la această clasă vor fi cuprinse la un nivel superior față de cel al claselor anterioare și noțiuni de fonetică și vocabular.

Însușirea temeinică a cunoștințelor de gramatică, familiarizarea elevilor cu valoarea stilistică a diferitelor categorii lingvistice, creează premisele unei mai juste înțelegeri a literaturii ca artă a cuvîntului. În acest sens, expurgate de vechile prezentări sociologizante, trebuie interpretate operele literare, căci cunoașterea elementelor de limbă poate fi folosită cu eficacitate la analiza expresiilor artistice, a imaginilor, într-un cuvînt a formei operelor literare. Întocmirea și selectarea cu grijă a textelor pentru lectura literară la clasele I-VIII este o problemă fundamentală, pregătind trecerea la studiul sistematic al teoriei și istoriei literare. Deși la baza predării lecturii literare, pînă în clasa a VI-a inclusiv, se află principiul tematic, el va fi asociat încă de pe acum cu cel cronologic, pregătind astfel trecerea treptată la elementele de istoria literaturii din clasele a IX-a și a X-a. Începînd din clasa a IV-a, textele literare vor fi alese cu scopul de a pregăti pe elevi pentru studiul de mai tîrziu al istoriei literare. Acest obiectiv va fi realizat prin analiza unor fragmente din opera celor mai reprezentativi scriitori români : Grigore Alexandrescu, Alexandru Odobescu, Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale etc.

În selectarea textelor după criteriul tematic, la toate clasele școlii generale se va urmări dezvoltarea sentimentului patriotic, formarea trăsăturilor morale (dragostea față de muncă, interesul copiilor noștri pentru învățătură, dragostea și respectul față de părinți și profesori, față de partid și conducătorii lui, precum și față de organizațiile de tineret din care cei mai mulți fac parte). Pentru aceasta, în clasa a V-a se prevede următoarea tematică : copilăria oglindită în creațiile literare ; dragostea față de natura și de frumusețile patriei ; cinste, curaj, modestie, respect reciproc, prietenie, conștiinciozitate ; trecutul de luptă al poporului pentru libertate națională și dreptate socială. Aceeași tematică, exemplificată prin alte texte, va fi reluată în clasa a VI-a cu unele mici modificări. Astfel, pe lîngă teme, ca: frumusețile și bogățiile patriei noastre sau eroismul poporului român în lupta pentru libertate și independență, se vor introduce în programă și alte teme : noile cuceriri ale științei reflectate în literatură, portrete și biografii ale unor învățați, inventatori, scriitori etc.

În clasele a VII-a și a VIII-a, lectura literară va continua trecerea la predarea elementelor de istorie literară din clasa a IX-a și a X-a. La clasa a VII-a, pe lîngă textele din literatura populară, fragmentele din operele scriitorilor români vor fi grupate în ordine strict cronologică: Grigore Ureche, Nicolae Bălcescu, Grigore Alexandrescu,

Costache Negruzzi, Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, I. L. Caragiale, iar la clasa a VIII-a textele vor fi selectate din opera scriitorilor: Mihai Eminescu, Ion Creangă, George Coşbuc, St. O. Iosif, Octavian Goga, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Tudor Arghezi, Eugen Jebeleanu, Titus Popovici, Geo Bogza, Marin Preda, Nicolae Labiş.

Cu prilejul analizei textelor literare se vor preda elevilor şi unele noţiuni de teoria literaturii accesibile vîrstei acestora, ca de pildă: basmul, poezia populară, legenda, proverbele şi zicătorile, opera lirică, balada, fabula, schiţa, romanul, piesa de teatru, comedia. Nu va fi neglijat nici studiul figurilor de stil: epitetul, comparaţia, metafora, personificarea, alegoria.

Pentru a se putea trece la predarea istoriei literaturii, la începutul clasei a IX-a, *într-un număr de 5 ore*, se vor repeta şi sistematiza elementele de teorie literară cunoscute. Acestea vor fi completate cu altele, pe care elevii nu le-au întîlnit în clasele anterioare: elegia, oda, poemul, epopeea, tragedia, drama, iar în ce priveşte figurile de stil se va mai preda despre hiperbolă şi sinecdocă.

Prin introducerea în planul de învăţămînt a elementelor de istoria literaturii s-a ţinut seama de necesitatea pregătirii complete a absolvenţilor şcolii generale, ceea ce nu este posibil fără ca aceştia să cunoască momentele principale ale dezvoltării literaturii naţionale. Eşalonarea numai în doi ani a materiei care în liceu se predă în patru ani, a impus o atentă selecţionare a scriitorilor şi operelor propuse pentru a fi studiate. În felul acesta, s-a ajuns la necesitatea alternării unor capitole de sinteză cu studiul monografic al scriitorilor. Astfel, în clasa a IX-a, printre capitole intitulate: *Literatura română în secolele al XVI-lea, al XVII-lea şi al XVIII-lea*; *Literatura română în perioada modernă*; *Literatura română în perioada consolidării României moderne*, sînt intercalate cele în care se analizează operele reprezentative ale unor scriitori, ca: Ion Neculce, I. Budai-Deleanu, Grigore Alexandrescu, Costache Negruzzi, N. Bălcescu, Vasile Alecsandri, N. Filimon, Alexandru Odobescu, B. P. Haşdeu, Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale, Ion Slavici, iar în clasa a X-a cele privind prezentarea mişcării culturale şi literare dintr-o epocă: *Literatura română la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea*; *Literatura română între cele două războaie mondiale*; *Literatura română după Eliberare* sînt urmate de studiul monografic al scriitorilor care se încadrează în acea epocă: B. Ştefănescu-Delavrancea, Alexandru Vlahuţă, Duiliu Zamfirescu, George Coşbuc, Octavian Goga, Calistrat Hogaş, Mihail Sadoveanu, Tudor Arghezi, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, M. Beniuc, Eugen Jebeleanu, N. Labiş, M. Preda, Titus Popovici, Aurel Baranga, Horia Lovinescu. Literatura română dintre cele două războaie mondiale mai este reprezentată şi prin trei capitole de sinteză despre: poezie, proză şi teatru.

Pentru evitarea supraîncărcării în aceste clase, în scopul unei prezentări armonioase pe ansamblu a întregii materii, capitolele monografice vor fi precedate de notiţe biobibliografice, în modul acesta evitîndu-se balastul de date care încarcă inutil memoria elevilor. Scriitorilor de o importanţă deosebită şi celor care au avut un rol activ în mişcările social-politice ale ţării noastre li se vor consacra expuneri mai ample asupra vieţii. Astfel de prezentări vor fi acordate, în perioada modernă, lui N. Bălcescu şi Vasile Alecsandri, al căror rol în desfăşurarea evenimentelor sociale ale secolului trecut este cunoscut, precum şi marilor clasici: Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale, în perioada următoare.

În predarea limbii şi literaturii române în şcoala de 10 ani, programele deschid posibilitatea corelării prin stilistică a cunoştinţelor de limbă cu cele de literatură. Această legătură va fi consolidată prin analizele şi exerciţiile aplicative de gramatică şi stilistică, precum şi prin compuneri.

Considerînd binecunoscută importanța compunerilor în formarea deprinderilor unei exprimări corecte în scris, ținem să subliniem că planul și programele de învățămînt ale școlii generale de 10 ani au rezervat pentru efectuarea acestora un număr suficient de ore. Din necesitatea simplificării și sistematizării planului, ele nu figurează totdeauna sub acest titlu și numai consultarea proiectelor de programe ne poate demonstra atenția acordată acestora în predarea limbii și literaturii române. Și în această privință se poate remarca tranziția gradată de la clasa a IV-a la clasa a V-a. Astfel, atît în clasa a IV-a, cît și în clasa a V-a, obiectul este intitulat compunere-expunere și figurează cu 2 ore la clasa a IV-a și cu 1 oră la clasa a V-a. Începînd cu clasa a VI-a, orele de compunere nu mai figurează în plan sub denumirea de mai sus. Schimbîndu-și conținutul, paralel cu evoluția psihică a elevilor, ele sînt predate fie în cadrul lecturii literare (clasele VI-VIII), fie în cadrul gramaticii (clasele a IX-a și a X-a). În aceste ultime clase ale școlii generale, studierea compunerii laolaltă cu gramatica se justifică prin aplicarea în orele de compunere a noțiunilor de stilistică învățate cu prilejul studiului limbii. Paralel cu însușirea treptată a deprinderilor unei exprimări corecte în scris, numărul de ore rezervat compunerilor scade. Astfel, în timp ce în clasa a V-a sînt afectate compunerilor 22 de ore, în clasele a IX-a și a X-a sînt rezervate pentru aceasta numai 9 ore.

Ținînd seama de pregătirea pentru viață, pentru activitatea productivă în societate a absolvenților școlii generale, în orele de compunere se va transmite elevilor deprinderea de a alcătui unele scrisori și acte, dar și pe aceea a întocmirii unor lucrări referitoare, în clasele V-VIII, la textele de lectură literară, iar în clasele IX-X referitoare la opera scriitorilor studiați. Astfel, în clasa a V-a, pentru a se stabili o legătură organică cu noțiunile pe care elevii și le-au însușit în clasa a IV-a se vor recapitula unele cunoștințe ce au fost predate în această clasă: așezarea în pagină, titlul, alineatul, părțile unei compuneri (introducere, cuprins, încheiere), rezumatul etc. și se vor preda altele noi: compunere după ilustrații, fotografii, compuneri realizate în urma unor vizite sau excursii, planul simplu al unui text narativ. În același timp, se vor transmite cunoștințe și se vor crea deprinderi cu privire la întocmirea unor scrisori (de felicitare, familială, telegrama) și a cererii.

În clasele VI-VIII, orele de compunere au rostul de a transmite elevilor deprinderea exprimării independente în scris, a dezvoltării stilului personal. În acest scop, se vor organiza discuții urmate de compuneri asupra celor discutate. Pentru a realiza o eficiență maximă se vor găsi forme variate de prezentare a materiei: povestirea operelor citite, cunoașterea unor texte descriptive sau a unor piese de teatru, caracterizarea unor personaje; nararea unor fapte și evenimente, alcătuirea unor discursuri, întocmirea unor acte. Conținutul orelor de compunere, la aceste clase, va urmări îndeaproape tematica programei de literatură.

La clasele a IX-a și a X-a s-au prevăzut atît cunoștințe teoretice cu privire la întocmirea lucrărilor literare, cît și tematica unor astfel de lucrări. Astfel, la clasa a IX-a se vor transmite noțiuni cu privire la bibliografie, colectarea materialului, alcătuirea planului simplu și a celui dezvoltat, precum și cu privire la redactare și stilizare. În aceeași clasă, elevii vor învăța să întocmească compuneri de diferite tipuri: descriere, portret, narațiune, analiză literară, paralelă, lucrări de sinteză. La clasa a X-a, în scopul dezvoltării deprinderilor elevilor de a analiza un text literar, se vor întocmi lucrări referitoare la operele scriitorilor studiați.

Eficiența planului și a programelor de limba și literatura română depinde însă de respectarea condițiilor în care se vor aplica *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*. Concordanța dintre rezultatele cercetărilor lingvistice și literare și conținutul pro-

gramelor este prima dintre aceste condiții. Acumularea continuă a rezultatelor cercetărilor științifice din ultimul timp ar duce însă la creșterea progresivă a volumului de cunoștințe în asemenea măsură, încît să genereze, de fapt, imposibilitatea asimilării lor. Numai selectarea atentă, dozarea justă a materiei și respectarea spiritului disciplinei pot asigura însușirea obiectului fără a da naștere unor fenomene de supraîncărcare.

Principiul corelației interne și externe are o largă aplicabilitate în predarea limbii și literaturii române. Dacă profesorul va asocia în permanență cunoștințele de morfologie cu cele de sintaxă, cele de vocabular și fonetică cu cele de morfologie, precum și toate acestea cu ortoepia, ortografia și punctuația, el va asigura însușirea conștientă a limbii române și va crea deprinderile utilizării ei corecte. În același timp, aplicarea noțiunilor de limbă, prin intermediul stilisticii, la explicarea formei de o înaltă ținută artistică a capodoperelor literaturii noastre va spori interesul tineretului școlar pentru înțelegerea literaturii ca artă a cuvîntului, va contribui la educația estetică a elevilor. De asemenea, lectura literară și istoria literaturii române vor fi predate ținîndu-se seama de asociațiile ce se pot stabili între acestea și alte obiecte de învățămînt: istoria patriei, istoria civilizației și culturii, literatura altor popoare etc.

Eficacitatea programelor alcătuite potrivit principiilor enunțate mai sus va fi sporită însă prin asocierea unor acțiuni suplimentare. Printre acestea considerăm de maximă urgență și importanță editarea sau litografierea culegerilor de exerciții, a culegerilor tematice de texte și a manualului învățătorului — al profesorului — (pe clase) pentru începătorii în meseria didactică.

Atenția deosebită acordată limbii și literaturii române în ansamblul disciplinelor de învățămînt asigură modernizarea predării și precizează contribuția acestui obiect la îndeplinirea sarcinilor complexe ale instruirii și educării tineretului.

Locul disciplinelor social-politice în planul de învățământ al școlii de 10 ani

CONSTANTIN DINU
REA-SILVIA BĂRBULEANU
FLOREA STĂNCULESCU
ION VERDEȘ

Disciplinele cu caracter social-politic cuprinse în planul de învățământ al școlii de 10 ani au o mare contribuție la formarea orizontului intelectual și etic al elevilor. Ele au menirea de a da elevilor — potrivit particularităților de vîrstă — cunoștințe privitoare la istoria dezvoltării societății, a legilor și mecanismului acesteia, a diverselor aspecte ale vieții sociale, asigurîndu-le un bogat și variat bagaj de cunoștințe și o gîndire științifică. Totodată ele le dau posibilitatea de a pătrunde mai ușor sensul proceselor sociale complexe ale contemporaneității și îi fac capabili de a acționa pe linia înaltelor idealuri ale patriotismului și internaționalismului socialist.

Dat fiind rolul lor deosebit în educarea omului societății de mîine, în planul de învățământ al școlii de 10 ani, printre științele cu caracter social-politic figurează istoria, instrucția și educația civică și elemente de economie politică.

Disciplina care deține cea mai mare pondere în cadrul acestor obiecte, în această etapă școlară, este *istoria*. Pentru ca istoria, ca disciplină școlară, să satisfacă optim noile cerințe privitoare la instrucția și educația tineretului este necesară *restructurarea materialului faptic, prelucrarea și interpretarea riguros științifică a acestuia, ținînd seama de complexitatea condițiilor social-economice în care s-au desfășurat evenimentele istorice, în lumina celor mai recente documente de partid.*

„Istoria trebuie să prezinte întregul proces al luptei revoluționare în complexitatea sa, să pornească de la analiza științifică a realității sociale, să înfățișeze faptele nu după dorințele subiective ale oamenilor, ci așa cum s-au petrecut ele corespunzător adevărului vieții".[1]

Se știe că în ultimii ani studierea și răspîndirea în mase largi a cunoștințelor de istorie a luat o mare dezvoltare. Știința istoriei s-a îmbogățit cu noi fapte și fenomene, cu noi concluzii privind cercetarea epocilor vechi și a celor noi de către istoriografia din țară și de peste hotare.

La progresul științei istoriei a contribuit și dezvoltarea științelor auxiliare istoriei, precum și a altor științe: psihologia, antropologia filozofică, sociologia, psihologia socială etc., precum și unele mijloace rapide de informare și documentare care, lărgind orizontul științific, influențează pozitiv și predarea acestei discipline.[2]

Prelungirea duratei învățămîntului general obligatoriu și trecerea la școala de 12 ani, cu începutul școlarității la vîrsta de 6 ani, impun și ele restructurarea conținutului istoriei ca obiect de învățămînt și o altfel de organizare a cunoștințelor pe etape școlare și pe clase.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *P.C.R., continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România*, E. P. București, 1966, p. 8.

[2] Vezi recenzia lucrării: *Le psihanalyse et l'Histoire* de Gr. Devereaux, „Revista de referate și recenzii" nr. 7/1965 și Acad. C. Ionescu-Gulian, *Marxismul și antropologia filozofică*, „Lupta de clasă" nr. 9/1967.

Ținînd seama de specificul științei istoriei, în organizarea conținutului faptic pentru clasele I—X s-au luat în considerație următoarele principii: a) principiul sincronico-succesiv; b) tratarea evenimentelor și fenomenului istoric prin raportarea lor la baza care le-a generat (raportul dintre bază și suprastructură); c) integrarea istoriei patriei în istoria universală și de asemenea principiile didacticii moderne. În repartizarea cunoștințelor am urmărit ca la absolvirea școlii generale elevii să fi parcurs în întregime istoria universală și istoria patriei. Totodată, s-a avut în vedere ca în studierea istoriei universale să se integreze organic momentele cele mai importante din istoria României, pentru a se reliefa astfel aportul poporului nostru la progresul general al societății. De altfel, acest lucru este subliniat și în recentul *Studiu privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală*, în care se afirmă următoarele: „Programele și manualele de istorie universală nu evidențiau legătura strînsă a istoriei poporului nostru cu istoria universală și nu prezentau în cadrul istoriei universale locul real al istoriei României".[3]

Ținînd seama de aceste principii, repartizarea studiului istoriei în școala generală de 10 ani s-a făcut în felul următor:

În clasele I—III, în manualele de limba română se vor include legende istorice, poezii și bucăți cu conținut istoric, în care se vor relata unele episoade din lupta și viața poporului nostru. Acestea au rolul de a trezi interesul și dragostea elevilor pentru trecutul și prezentul patriei. În alegerea lor se va porni de la lecturile care reflectă evenimentele contemporane și treptat se vor trata teme din trecutul mai îndepărtat. Aceste legende vor contribui la formarea reprezentărilor istorice și vor pregăti elevii pentru înțelegerea cursului sistematic de istorie a patriei care se predă la clasa a IV-a.

În clasa a IV-a, cunoștințele despre istoria patriei se reiau, de data aceasta în mod sistematic, respectînd desfășurarea cronologică a faptelor și evenimentelor istorice. Accentul se va pune pe adîncirea și sistematizarea reprezentărilor istorice primite sporadic de elevi în cadrul lecturilor istorice din clasele I—III. De asemenea, se va ține seama de particularitățile de vîrstă și anume de faptul că elevii în această clasă vor avea 9—10 ani și deci aspectul narativ și stilul colorat al lecțiilor trebuie să predomine, fără a ajunge la denaturarea conținutului.

În predarea istoriei în clasele V—VIII, se menține repartizarea actuală a materiei: clasa a V-a, istoria antică (două ore săptămînal); clasa a VI-a, istoria evului mediu (două ore); clasa a VII-a, istoria modernă și contemporană (două ore); clasa a VIII-a, istoria României (două ore).

În procesul de restructurare a predării istoriei în aceste clase, socotim esențial *în special modul de prezentare, de analiză a faptelor și fenomenelor istorice în conținutul materiei fiecărei clase*, în vederea accentuării caracterului formativ al acestui obiect. De exemplu: trebuie revizuit cuantumul de cunoștințe care, așa cum se prezintă astăzi, duce încă la supraîncărcarea memoriei elevilor și îngreuiază înțelegerea faptelor istorice. Accentul va trebui să cadă pe o cît mai profundă însușire a sensului ascendent, a succesiunii faptelor și fenomenelor istorice, în vederea înțelegerii de către elevi a caracterului progresiv al procesului de dezvoltare a societății și a legilor care determină această dezvoltare.

În ceea ce privește programa de istorie antică pentru clasa a V-a, structura ei rămîne în mare aceeași.

În predarea istoriei evului mediu, în clasa a VI-a, trebuie să intervină însă o serie de modificări față de programa anterioară, determinate de nevoia de a asigura

[3] „Scînteia" din 6 februarie 1968.

o înțelegere mai temeinică a istoriei universale de către elevi. Astfel, pentru perioada de formare a orînduirii feudale (sec. V—XI) vechea programă tratează numai istoria Rusiei Kievene, fără să amintească și de istoria celorlalte state slave. De aceea, considerăm că în noua programă trebuie introdusă o lecție despre *formarea statelor feudale slave*, care să cuprindă elemente referitoare la istoria tuturor statelor slave din Europa. De asemenea, programa de istorie a evului mediu nu trebuie să omită date în legătură cu *istoria Chinei și Indiei* în perioada feudalismului timpuriu, cu atît mai mult cu cît se știe că relațiile feudale au apărut în China mai de timpuriu decît în Europa.

Găsim necesară reintroducerea lecției *Imperiul și papalitatea*, în care se explică problemele legate de formarea statului papal și de rolul bisericii în această perioadă istorică. Fără această lecție nu se pot înțelege nici *Reforma* și nici războaiele religioase care au bîntuit Europa în perioada de descompunere a orînduirii feudale și mai ales rolul lor.

Structura programelor de istorie modernă contemporană pentru clasa a VII-a și de istoria României pentru clasa a VIII-a rămîne în cea mai mare parte aceeași. Se va acorda atenție sporită, pentru toate clasele, lecțiilor de recapitulare parțială și și finală, care vor fi organizate pe teme complexe și care vor pregăti elevii cu tratarea pe probleme a istoriei universale în clasele a IX-a, a X-a și în liceu. Aceste teme vor fi introduse în programe, indicîndu-se locul și conținutul lor.

Analiza conținutului actualelor manuale de istorie, scoate la iveală faptul că nu exista o diferențiere calitativă evidentă între clasele V—VIII și IX—XI, nici în ceea ce privește analiza și interpretarea materialului faptic și nici în structurarea, organizarea acestuia, diferențierea limitîndu-se la cantitatea sporită de date și fapte istorice. De asemenea, cu toate că în manualul de istorie de clasa a IX-a s-au introdus substanțiale capitole privind evoluția social-economică a popoarelor vechi, ele se mărginesc în tratare la Europa și Orientul apropiat la lumea mediteraneană („Mare Internum"), ignorînd cultura și civilizația popoarelor de dincolo de granițele Imperiului Roman (celți, celto-iberi, germani etc.) care au avut o mare importanță atît în istoria antică, cît și în cea medievală.

Specificul științei istoriei — bogăția mare de informații existente și care crește continuu datorită unor noi fapte și evenimente petrecute în istoria contemporană — impune cu necesitate revizuirea periodică a conținutului disciplinei istoriei în sensul unei și mai stricte selecții a materialului, axîndu-se pe tratarea problemelor fundamentale, pe stabilirea unei mai juste proporții între ele, precum și între materialul faptic și cel de generalizare.

De altfel, este cu neputință — chiar în virtutea axiologiei elementare — ca tot ce apare în istoriografia universală sau națională să aibă aceeași greutate în cîntarul valorilor. De aceea, este necesar să se fixeze cu mai multă siguranță nu numai marile jaloane ale dezvoltării omenirii în diversele epoci, *dar și proporțiile faptelor și evenimentelor istorice în succesiunea lor.*[4]

Selectarea faptelor celor mai importante și judicioasa proporționalitate a lor impun un nou mod de prezentare a conținutului istoriei în clasele mari, *pe probleme*, în care vederea de ansamblu să opereze simultan pe cele două coordonate — orizontală și verticală — fără a se încălca prea mult succesiunea evenimentelor în totalitatea lor.

De altfel, menționăm că și în alte țări există preocuparea oamenilor de știință, istorici, pedagogi etc. de a reînnoi procesul predării în școală la clasele mari, printr-o mai judicioasă selectare a faptelor și prin prezentarea lor pe probleme. Astfel, în

[4] A se vedea în acest sens și N. Copoiu, *Necesitatea spiritului critic în istoriografie*, „Scînteia" nr. 7611/12.II.1968.

R. P. Polonă, în U.R.S.S., în Austria etc. s-a început revizuirea structurii disciplinelor din planul de învățămînt, selecționarea problemelor esențiale, stabilindu-se legăturile logice între ele și eliminîndu-se din material capitolele de prisos etc.[5]. Și în Franța s-a trecut la predarea diferențiată a istoriei în clasele mari față de clasele mici (selectarea faptelor și evenimentelor istorice și tratarea lor pe o anumită problematică). Astfel, unul din ultimele studii de metodică a predării istoriei cu caracter orientativ și general, pornind de la specificul istoriei ca știință și disciplină școlară, ajunge la concluzia revizuirii predării istoriei în școală și tratării ei diferențiate.[6]

Păstrînd sistemul de noțiuni de istorie elaborat pe baza principiilor enunțate (vezi p 50), actualul plan de învățămînt prevede pentru clasele a IX-a și a X-a *predarea istoriei universale pe probleme*, în care accentul să cadă pe *civilizație* și *cultură*, în felul următor: în clasa a IX-a istoria civilizației și culturii antice și medievale (două ore); în clasa a X-a, istoria civilizației și culturii moderne și contemporane (două ore).

În stabilirea tematicii acestui curs, un loc important îl va avea tema introductivă referitoare la stabilirea sferei și conținutului noțiunilor „civilizație" și „cultură". Prin civilizație și cultură nu trebuie să înțelegem în mod îngust numai manifestările de ordin material și spiritual, ci și problemele de ordin social-politic ale perioadei sau epocii respective.

În istoriografia mondială[7] și în cea națională se observă un curent înnoitor în tratarea istoriei omenirii și a celei naționale axată pe civilizație și cultură. Astfel, combătîndu-se tendința de a se trata istoria universală și națională numai ca o succesiune de evenimente, războaie și acte politice, Gh. I. Ioniță propune prezentarea istoriei omenirii „mai complex ca o istorie *a civilizației (s.n.)*, a accesului omului spre cele mai înalte culmi ale cunoașterii"[8], iar conf. univ. D. Almaș, în dezbaterea *Studiului privind îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală*, susține introducerea obiectului istoria civilizației și culturii în clasele mari.[9] De asemenea, punînd accentul pe sublinierea originalității și importanței culturii românești în patrimoniul culturii mondiale, V. Drăguț susține și el necesitatea de a se introduce „ca disciplină universală și cu precădere ca material generalizator în școlile medii, istoria culturii românești".[10]

În acest curs nu vor fi neglijate deci problemele social-economice și politice importante ale epocii istorice la care ne referim. În cadrul cursului, selectarea faptelor și evenimentelor politice se va face avîndu-se în vedere semnificația lor, „puterea lor reprezentativă" pentru înțelegerea epocii respective. Prezentarea într-o formă sintetică a problemelor social-politice va asigura cadrul necesar înțelegerii tuturor aspectelor legate de civilizație și cultură și o mai bună conexiune între bază și suprastructură.

---

[5] Vezi Seel Helmut, *Zum Prinzip des exemplarischen Lehrens. (Cu privire la principiul predării „prin exemple")*, în: *Erziehung und Unterricht*, Wien, 1966, nr. 9, p. 581—590. Rezumat în „Buletin de documentare pedagogică" nr. 1/1967 p. 89—90; A. Borholtzowa, W. Moszezenska, *Nauczanie historii w Szkole i nauka historii (Predarea istoriei în școală și științele istoriei)*, Warszawa, PZWS, 1964, BCP II.32.178.

[6] Marcel Reinhardt, *L'enseignement de l'histoire et ses problème*, Paris 1967, 140 p.; *L'histoire en question.* În *„L'Education Nationale"* 11 ian. 1968 și I. Leif, R. Dezaly și S. Rustin, *Pedagogie speciale*, Paris 1965, (Fasc. *L'Histoire).*

[7] Vezi în special vasta sinteză a istoricului englez A. Toynbee prezentată de N. Bagdasar în „Contemporanul" nr. 40044, dec. 1967.

[8] Gh. I. Ioniță, *Istoricul, om de vastă cultură*, „Lupta de clasă" nr. 9/1967, p. 31.

[9] D. Almaș, *Educația umanistă în școală*, „Scînteia" nr. 7618 din 19.II.1968.

[10] *Argumente pentru un studiu sistematic al culturii românești*, „Scînteia" din 17.VIII.1967; vezi și *Îmbogățirea izvoarelor de documentare în cercetarea istoriei culturii românești*, „Scînteia" nr. 7633/5.III.1968.

În scopul sublinierii aportului poporului nostru la civilizația și cultura universală, un loc important în tematica acestui curs îl va ocupa istoria civilizației și culturii românești, întrucît mulți din acești elevi nu vor mai studia în mod organizat — în școală — istoria României. Cursul despre *istoria civilizației și culturii* se va încheia la fiecare clasă cu o temă în care vor fi prezentate într-o formă sintetică valorile culturale care stau la baza civilizației și culturii contemporane. În propunerea de a se preda în aceste clase istoria civilizației și culturii universale pe probleme, am avut în vedere și posibilitatea elevilor claselor terminale (clasele IX-X) de a trece la liceu.

Prezentarea istoriei civilizației și culturii universale pe *probleme* va contribui într-o mai largă măsură la dezvoltarea gîndirii elevilor, la asigurarea aspectului formativ al predării istoriei în școală.

Predarea istoriei civilizației și culturii universale în acest mod dă posibilitatea profesorului să folosească în predare un sistem de metode și procedee variate, în care cele audiovizuale să ocupe un loc din ce în ce mai important.

Desigur că aceste teme impun pentru profesor o pregătire temeinică și un orizont mai larg al cunoașterii istoriei universale.

Această concepție de structurare și predare a istoriei în școala noastră, socotim că va corespunde în mai mare măsură indicațiilor documentelor de partid privind rolul istoriei în educarea comunistă a tinerii generații..

★

În cadrul învățămîntului de 10 ani, știința istoriei, limitată la înregistrarea și explicarea progresului societății umane sub raportul politicului, al civilizației și culturii, se cerea completată de alte discipline care să abordeze realitatea socială și din unghiul de vedere al problemelor practice pe care le pune construirea societății noastre socialiste și a omului nou.

Instrucția și educația civică, disciplină nouă, introdusă la clasa a X-a, are sarcina să formeze tineretul școlar pentru viața de cetățean. Prin asemenea profil, noua disciplină înlocuiește, într-o anumită măsură, *Educația cetățenească*, eliminată de la clasa a VIII-a. Adresată vîrstei adolescenților, ea va îmbrățișa un cîmp mai larg de probleme și aspecte educative.

Condiția de disciplină nouă și etapa de tatonare în care ne aflăm cu privire la modul de a o concepe ne obligă la configurarea conținutului său numai în linii mari și cu titlu de proiect. Pentru a răspunde sarcinilor instructiv-educative pentru care a fost integrată în planul de învățămînt, obiectul ei ar putea fi structurat, după părerea noastră, în trei părți. Prima parte va trebui să păstreze structura *Educației cetățenești*, adică să conțină noțiuni privitoare la organizarea social-economică, politică și administrativă a statului nostru, la drepturile, libertățile și îndatoririle cetățenești și la reglementarea lor în Constituție — legea fundamentală a statului nostru. Aceste noțiuni îl vor ajuta pe absolvent să înțeleagă caracterul și trăsăturile fundamentale ale orînduirii sociale din țara noastră, superioritatea societății noastre socialiste; el va căpăta de asemenea cunoștințele de bază despre Partidul Comunist Român ca forță politică conducătoare a poporului nostru în construirea socialismului. Cunoștințele din această primă parte sînt, prin conținutul lor, mai ales cunoștințe despre stat și drept. Componentă importantă a educației politice, ele nu pot forma decît o parte a noțiunilor pe care elevii trebuie să și le însușească pentru a se configura ca cetățeni. În scopul unei mai bune și mai complete pregătiri a adolescenților pentru viața socială, se simte nevoia unor cunoștințe cu un rol educativ mai larg. În acest scop, am considerat ca celelalte două părți ale manualului să fie afectate unui sistem de noțiuni pri-

vind normele morale și de conviețuire socială. În această perspectivă, partea a II-a va trebui să cuprindă cunoștințe de morală, în scopul educării tineretului și viitorilor cetățeni în spiritul moralei comuniste și al umanismului socialist. Propunem astfel abordarea unor teme ca: morala comunistă — concepție etică superioară sistemelor etice anterioare, comunismul ca ideal moral al omenirii și criteriu al moralei, principiile moralei comuniste, libertatea și necesitatea în domeniul moralei comuniste, munca și respectul față de avutul obștesc, bazele morale ale familiei în societatea socialistă, umanismul socialist și principiile sale, datoriile morale ale omului nou, raportul dintre morală și legile juridice, calitățile morale și trăsăturile de caracter ale omului socialist, problemele educării oamenilor și ale dezvoltării conștiinței lor morale în condițiile societății noastre etc.

Pentru că educația nu trebuie limitată la cunoștințe de morală, prin factura lor mai mult teoretice, și pentru că formarea profilului cetățenesc al elevilor cere și unele cunoștințe practice privind diverse laturi ale vieții sociale, partea a III-a ar fi de dorit să se refere la probleme cu caracter mai concret și oarecum practic pe care le pune conviețuirea socială. Vor trebui astfel abordate teme legate de relațiile sociale, cum ar fi respectul și grija față de om, despre prietenie, relațiile elevilor cu familia, școala, mediul social extrașcolar, problemele educaționale pe care le ridică influența acestora, precum și cu privire la instituțiile și serviciile sociale și la rolul lor formativ în educația și instruirea tineretului. Va trebui apoi să se acorde o deosebită importanță regulilor de comportare civilizată și umană în societate, toate acestea privite sub raportul obligațiilor individului față de societate, prin prisma principiilor umanismului socialist.

În acest fel concepută, noua disciplină, căreia i se vor afecta 2 ore săptămînal, va însemna și o reluare mai sistematică a unora din temele de dirigenție din anii precedenți, lucru ce constituie un argument în plus pentru introducerea, în acest context, a acestei noi discipline.

★

Ritmul intens al dezvoltării patriei noastre pe linia desăvîrșirii construirii socialismului creează necesitatea ca absolvenții școlii generale de 10 ani, atît din mediul urban, cît și din cel rural, să posede un însemnat bagaj de cunoștințe cu privire la viața economică a societății. Rostul acestora este să înarmeze tineretul cu noțiunile teoretice și practice absolut trebuitoare pentru ocupațiile de mîine din producție, fie că este vorba de viitori tehnicieni, fie că este vorba de simpli muncitori, atît în ramura industrială, cît și în cea agricolă. De aceea, este binevenită introducerea disciplinei *Elemente de economie politică* la clasa a X-a a școlii generale. Să nu uităm că mulți dintre absolvenții școlii generale vor îmbrățișa profesii legate de activitate economică, profesii care cer un volum de cunoștințe de ordin teoretic și practic pe care trebuie să și le însușească încă de pe băncile școlii.

Întrucît clasele numite terminale (a IX-a și a X-a) sînt structurate pe profiluri, potrivit condițiilor locale și anume pe profil industrial, comercial sau agrar, noțiunile de economie politică vor fi predate pe aceste profiluri și vor fi strîns legate de disciplinele însumate la grupa *Cunoștințe și lucrări aplicative*.

Considerăm că astfel configurată predarea științelor social-politice în școala de 10 ani, vom putea da tinerilor noștri baza necesară formării lor ca cetățeni ai patriei și constructori ai socialismului.

Concepția predării matematicii în clasele a IX-a și a X-a

VASILE ȘTEFĂNESCU și *GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA*
cercetători științifici principali la Institutul
de științe pedagogice

Epoca noastră este caracterizată, printre altele, prin ritmul tot mai accentuat în care se dezvoltă știința și tehnica.

Matematica are astăzi, prin cîmpul său de aplicații, o extindere uriașă. Este deci firesc ca datorită acestui rol, pe care matematica îl joacă astăzi, cerințele predării matematicii în școală să crească și să fie diferențiate, în raport cu particularitățile specifice fiecărui ciclu de învățămînt, cu ponderea orelor de matematică în programele de învățămînt, cît și în raport cu corelația dintre matematică și obiectele de profil ale secției în care se predau. Trecerea la școala generală de 10 ani ridică sarcini sporite specialiștilor, metodiștilor și pedagogilor, pentru determinarea volumului de cunoștințe ce se predau elevilor în aceste clase, pentru stabilirea structurii învățămîntului, precum și pentru profilul metodic al lecțiilor. În general, ca o cerință imperioasă a țării noastre în plin avînt economico-cultural, se impune adaptarea programelor școlii progresului științei și nevoilor tehnicii. Această adaptare nu exclude, ci dimpotrivă presupune — ca o componentă activă a procesului de integrare a logicii didactice în logica științei matematice — latura formativă a instrucției matematice în școală. De aceea, trebuie să recunoaștem că, date fiind circumstanțele menționate, sarcina școlii generale este mult mai complexă decît pînă acum. În clasele V—VIII, prin procedee inductive și intuitive, se urmărește ca elevii să-și însușească cunoștințe matematice introduse într-o ordine rațională, cît și formarea unui volum de deprinderi necesar continuării școlii. Prin noua Lege a învățămîntului, structura și conținutul învățămîntului matematic la aceste clase nu suferă modificări.

Predarea matematicii în clasele a IX-a și a X-a angajează eforturi conjugate ale specialiștilor și pedagogilor, pentru a se preciza scopul predării matematicii la aceste clase și a se determina funcțiile învățămîntului matematic, în raport cu celelalte discipline de învățămînt. Învățămîntul matematic în clasele a IX-a și a X-a trebuie să-i ajute pe elevi să-și însușească ulterior acele cunoștințe tehnice de specialitate necesare integrării lor fără dificultate în procesul muncii sociale viitoare.

Școlii noastre generale îi revine sarcina de mare răspundere de a organiza și conduce activitatea de pregătire a tinerei generații pentru munca de producție. De aceea, trebuie definite cu claritate sarcinile, scopul și mijloacele, prin care se poate înfăptui această esențială sarcină a învățămîntului nostru. În rezolvarea acestei probleme trebuie să se facă distincție între funcțiile specifice ale disciplinelor tehnice legate de activitatea practică a elevilor și funcțiile învățămîntului matematic, care sînt legate de procesul de învățare. Procesul de învățare a matematicii la aceste clase implică rezolvarea unor probleme concrete privind volumul de cunoștințe, ordinea introducerii și predării lor, determinarea raportului echitabil dintre teorie și aplicație.

Caracterul aplicațiilor matematicii în producție nu trebuie să ducă însă la diluarea conținutului matematic la aceste clase prin substituirea noțiunilor și principiilor specifice matematice cu cele de ordin tehnic. Este necesar să se asigure corectitudinea și rigoarea noțiunilor introduse, ținînd seama de logica internă a obiectului matematicii și micșorînd pe cît este posibil diferența între cerințele predării și posibilitățile intelectuale ale elevilor, să se pună accent pe aplicațiile matematicilor în rezolvarea unor situații concrete din activitatea practică.

Din punct de vedere metodic, aceasta presupune rezolvarea concomitentă a două principale sarcini :

a) Formarea deprinderilor elevilor de a opera practic cu noţiunile abstracte matematice.

b) Formarea algoritmilor de recunoaştere şi identificare a generalului matematic, în fenomenul concret şi particular.

Aceasta implică determinarea cu claritate a volumului cunoştinţelor care să asigure în suficientă măsură formarea capacităţilor elevilor de a folosi matematica ca instrument cu care ei să rezolve diferite probleme cu conţinut practic. De aceea, în rezolvarea obiectivelor pe care le urmăreşte învăţarea matematicii în aceste clase trebuie să se asigure însuşirea şi consolidarea unor noţiuni şi deprinderi, prin extinderea sferei noţiunilor însuşite de elevi în clasele anterioare, ca : noţiunea de funcţie — prin introducerea funcţiei de gradul al II-lea cu aplicaţii în tehnică — ecuaţii cu multiple aplicaţii la rezolvarea problemelor cu conţinut practic (măsurarea şi dimensionarea pieselor, transmisia mişcărilor şi cunoaşterea principiilor de lucru ale maşinilor-unelte etc.). Se introduc noţiuni şi teme specifice în cadrul fiecărui capitol, legate de practică — calcule aproximative şi studiul erorilor, necesare determinării preciziei de lucru a instrumentelor şi măsurătorilor ce se fac pentru proiectarea diferitelor maşini-unelte. Familiarizarea elevilor cu diferite procedee de calcul impune introducerea în programă a calculului logaritmic, folosirea tabelelor şi a graficelor pentru estimarea valorilor unor mărimi tehnice sau fizice ş.a.

În structura învăţământului matematic la aceste clase se manifestă pregnant tendinţa de corelare dintre disciplinele matematice, disciplinele tehnice şi fizice. Logica internă a ştiinţei matematice este aceea care trebuie să asigure în final elaborarea întregului material de studiu. Corelaţia dintre matematică şi disciplinele cu conţinut tehnic pune într-o lumină nouă însuşi modul de structurare a sistemului de noţiuni. Ea impune ca din sistemul de noţiuni matematice să fie selecţionate acelea care au o sferă mai largă de generalitate şi funcţionalitate, de care sînt legate aspectele cele mai importante ale producţiei.

Rezolvarea acestor sarcini derivă dintr-o analiză amănunţită, atît pe verticală, cît şi pe orizontală a sistemului de noţiuni matematice, care poate fi reprezentată în următoarea schemă (vezi p. 57).

Este necesar ca în cadrul diferitelor teme să se insiste asupra problemelor cu caracter practic, atît în predarea noţiunilor, cît şi în consolidarea lor prin aplicaţii.

Transmiterea noului conţinut este determinată de unitatea indisolubilă dintre informare şi formare. De aceea, este necesar să se organizeze materialul de predare în funcţie de logica ştiinţelor matematicii, prin stabilirea corelaţiilor dintre noţiunile matematice (corelaţia interdisciplinară) şi a corelaţiilor în perspectivă, în vederea continuării fără dificultate a studiului matematicii după absolvirea şcolii generale. Aceasta nu înseamnă că există o identitate între conţinutul matematic al şcolii generale cu cel al primelor două clase de liceu.

Învăţământul matematic liceal este prin esenţă formativ. Scopul principal al predării matematicilor în liceu trebuie să rămînă legat de însuşirea bazelor ştiinţelor matematice. Prin bază a ştiinţelor matematice trebuie să înţelegem : algebra cu diferitele ei dezvoltări, teoria structurilor, calculul vectorial diferenţial şi integral, teoria mulţimilor care cuprinde astăzi domenii foarte variate ale matematicilor, calculul probabilităţilor şi logica matematică etc. De aceea, învăţământul matematic liceal trebuie orientat fără să se diminueze conţinutul clasic care oferă modele pentru teorii moderne, spre teorii de maximă generalitate, în timp ce învăţământul matematic al claselor IX şi X este legat de sarcina pregătirii profesionale a elevilor. Datorită acestui

Schema corelațiilor matematicii cu problemele legate de activitatea de producție în clasele a IX-a și a X-a

Domeniul industrial		Domeniul agrar		Domeniul comercial	
1	2	3	4	5	6
Probleme cu conținut practic.	Cunoștințe matematice necesare.	Probleme specifice agricole.	Teme	Probleme comerciale	Teme " "
Probleme de determinare a ritmului producției, creșterea productivității muncii.	Procente, rapoarte, proporții, ecuații, grafice pe bază de date empirice.	Productivitate, repartiții, transporturi etc.	Procente, rapoarte, ecuații.	Beneficiu, preț de cost, balanțe cu plăți și repartiții de produse.	Procente, rapoarte proporții, ecuații, probleme de amestec și aliaj.
Randament și organizare.		Meteorologie, construcții de mașini-unelte.	Corpuri rotunde și poliedre, funcții, reprezentare grafică a funcțiilor.	Construcția și utilizarea mașinilor de calculat.	
Repartiții de materii prime și transporturi.	Grafice pe bază de funcții ; logaritmi.			Folosirea mașinilor.	Sisteme de numerații.
Probleme necesare însușirii bazelor producției.	Corpuri și figuri geometrice plane.	Agrimensura. a) Parcelarea.	Rezolvarea triunghiurilor dreptunghice și oarecare.		
Dimensionarea pieselor.	Rezolvarea triunghiurilor dreptunghice și oarecare.	b) Rectificarea. c) Întocmirea unui plan.			
Principii de funcționare a mașinilor.	Funcții și graficele funcțiilor. Ecuații.		Sisteme de coordonate.		

fapt sarcina formării matematice a elevilor acestor clase depinde de o multitudine de cerinţe: stabilirea precisă a volumului de cunoştinţe, organizarea lecţiilor, forma de predare, procedeul de control şi autocontrolul, nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor.

În alegerea problemelor cu caracter concret este necesar să se stabilească relaţia funcţională pe care o implică cunoştinţele date, ca de exemplu: deprinderea de a folosi o formulă necunoscută; de a efectua cu precizie calculele; de a sesiza raporturile dintre datele problemei; de a stabili elementele esenţiale structurii unei probleme cu conţinut practic; de a vedea în spaţiu şi de a raţiona pe figuri geometrice plane şi în spaţiu; de a întocmi desenul pentru redarea schematică a fenomenului; de a stabili relaţii între mărimile geometrice sau fizice sau de a aplica reguli şi teoreme învăţate.

Privit prin prisma acestor cerinţe [1], a legăturii nemijlocite cu practica, materialul de învăţare trebuie astfel organizat şi selecţionat, încît asimilarea lui să ducă la formarea unor capacităţi necesare autoinstruirii, care să permită elevului să se descurce independent în probleme de tehnică, economie sau în alte probleme cu conţinut practic.

În precizarea conţinutului matematic la aceste clase, este necesar să se descopere raporturile şi dependenţele între sistemele de noţiuni şi cunoştinţe, care să asigure derivarea lor logică, una din cealaltă, cît şi unitatea dintre teorie şi diversele ei aplicaţii. Determinarea optimă a acestor raporturi ajută la soluţionarea programării noului conţinut, care poate fi predat în următoarea schemă (vezi p. 59).

Problema logicizării întregului volum de cunoştinţe impune şi o metodică nouă în cadrul lecţiilor, care să permită să se releve fiecare verigă a procesului de învăţare, să se stabilească raportul între funcţiile psihice aflate în acţiune în cadrul procesului de asimilare a cunoştinţelor. Originalitatea gîndirii poate fi dezvoltată, dacă se rezolvă problema amplificării treptate a dificultăţilor.

În rezolvarea acestor probleme intervin ca operaţii specifice ale gîndirii analiza şi sinteza, generalizarea şi compararea, ca suport al dezvoltării gîndirii analogice necesare rezolvării unor multiple şi variate probleme tehnice.

Din ansamblul cunoştinţelor necesare rezolvării unor probleme cu conţinut practic desprindem:

a) Cunoştinţe referitoare la principalele operaţiuni tehnice (strunjirea, trasarea etc.).

b) Principii fizice care stau la baza acestor operaţiuni tehnice.

c) Cunoştinţele matematice pentru stabilirea relaţiilor între mărimi: formule şi sisteme de coordonate; ecuaţii şi inecuaţii; formulele de aflare a ariilor şi volumelor.

Structura metodică a rezolvării problemelor cu conţinut tehnic cuprinde cîteva componente esenţiale:

1. Formule principale cunoscute de elevi în legătură cu mărimile fizice ale problemei.
2. Analiza succesivă a relaţiilor dintre datele problemei urmată de sinteză.
3. Schema de principiu şi relaţiile ei matematice.
4. Formularea unei probleme asemănătoare.
5. Amplificarea treptată a rezultatelor parţiale.
6. Modificarea datelor iniţiale ale problemei.

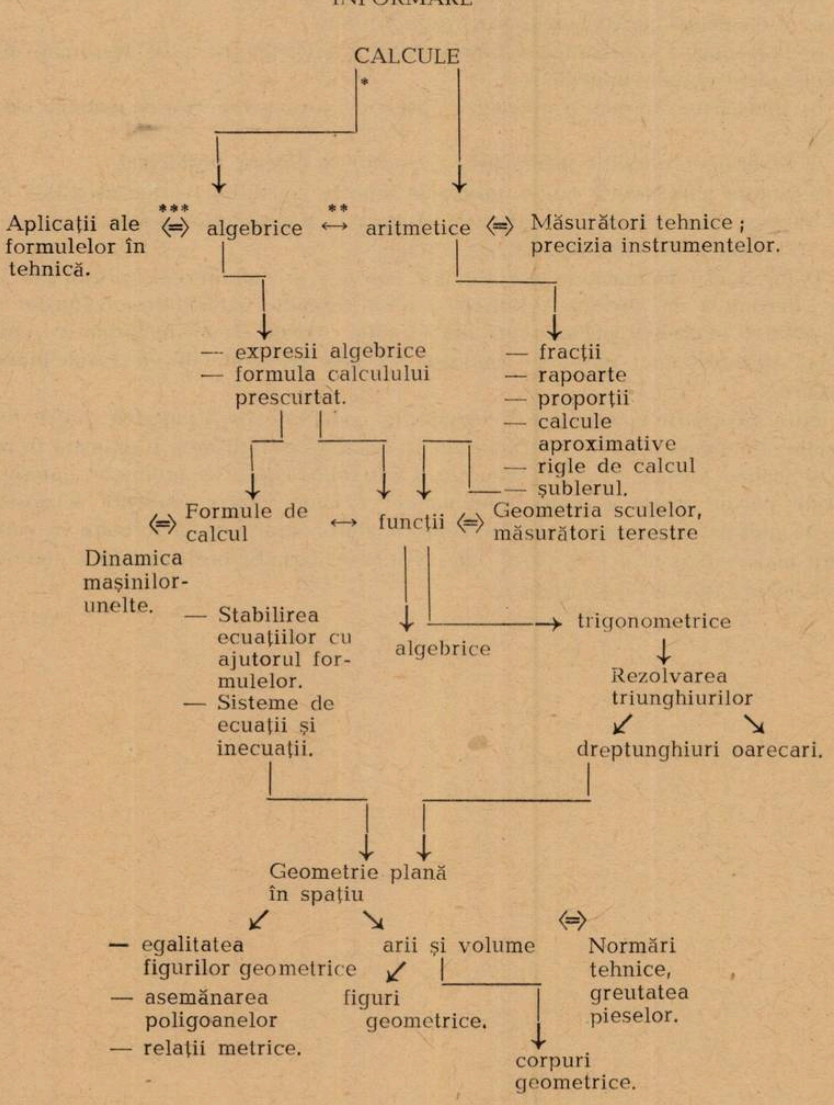
Deoarece principalele operaţii ale gîndirii elevului sînt analiza şi sinteza ce se desfăşoară concomitent şi în strînsă interacţiune, este necesar ca prin întrebări con-

[1] M. Vişan, *Autoinstruirea în perspectiva pedagogiei ştiinţifice*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8, 1967.

secutive să se jaloneze pas cu pas gîndirea elevului în aflarea răspunsului la întrebarea principală a problemei, care cuprinde etapele succesive ale analizei și sintezei, conform schemei de mai jos :

— Formularea întrebării principale (ce se cere ?).

— Ce relații există între mărimea necunoscută și datele problemei (formule, legi, principii).



*→ Legături de condiționare (etape independente).

**↔ Dependență reciprocă.

*** ⇐ Dependență dintre matematică și tehnică.

— Ce mărime necunoscută derivă din relaţia anterior stabilită şi prin ce formulă exprimăm aflarea ei.

— Ilustrarea geometrică a relaţiilor.

— Stabilirea operaţiilor pe care trebuie să le parcurgem în procesul rezolvării în sens direct şi invers.

— Transformarea unităţilor de măsură pentru a exprima mărimile cu acelaşi fel de unităţi.

Complexitatea şi diversitatea problemelor cu conţinut tehnic ne conduc la stabilirea unor elemente specifice metodicii rezolvării lor :

a) Prezentarea schematică a fenomenului tehnic, pentru a se desprinde din contextul tehnic esenţialul matematic.

b) Întocmirea desenului geometric, pentru a sesiza raporturile matematice dintre mărimi.

c) Stabilirea relaţiilor matematice cu ajutorul datelor problemei.

Structura matematică a unei probleme tehnice constituie veriga esenţială a întregului proces de rezolvare, în care cunoştinţele şi deprinderile matematice se îmbină strîns cu cunoaşterea principiilor fizice şi tehnice.

Deprinderile matematice ale elevilor constau în : stabilirea cu uşurinţă a relaţiilor ; derivarea din formulele iniţiale a altor formule ; substituirea valorilor în formule, aflarea mărimilor necunoscute din formule. Aceste elemente formative constituie *premisa alcătuirii unor probleme analoage cu cele rezolvate de elevi sub îndrumarea* profesorului.

Baza pregătirii matematice a elevilor o constituie deci unitatea dintre teorie şi aplicaţie şi anume : o teorie restructurată pe baza necesităţii de a fi aplicată în practică şi o aplicaţie care să servească nemijlocit sarcinile legate de producţie, micşorînd pe cît este posibil distanţa dintre matematică şi viaţă, dintre exigenţă şi posibilitate. Această unitate este consolidată de legătura dintre informare şi formare în cadrul învăţării matematicii la aceste clase, baza viitoarei formaţii profesionale a elevilor care se vor integra în munca de producţie.

O modalitate de investigare a aprecierilor reciproce în cadrul colectivului de elevi

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ
șef de sector la
Institutul de științe pedagogice

Studierea complexă a vieții colectivelor de copii se impune ca o componentă de bază în problematica cercetărilor din domeniul educației. Structura colectivului, organizarea și sistemul său ierarhic intern, coeziunea dintre membrii colectivului, motivele activității, impulsurile și frînele, tendințele dezvoltării — reprezintă elemente esențiale atît în stabilirea și fundamentarea acțiunilor educative, cît și în aprecierea eficienței acestora. Urmărit în dinamica sa, procesul de constituire și de consolidare a colectivului de elevi reprezintă un criteriu de prim ordin pentru a determina calitatea unui sistem educativ.

În cercetarea noastră *Continuitate și gradare în munca educativă*[1], axată pe problematica generală a constituirii și funcționării sistemului activității educative, am acordat atenția specială măsurilor privind organizarea colectivului clasei experimentale, așa încît am investigat la diferite etape natura și temeinicia relațiilor dintre elevi. Propunîndu-ne acest obiectiv, cunoaștem dificultățile de ordin metodic ce trebuiau depășite. Nu este vorba numai de greutatea de a sesiza nuanțe și schimbări subtile în atitudinea elevilor, ci și de a cuprinde un cîmp larg de fenomene, întins practic pe întreaga activitate a membrilor colectivului și urmărit într-o durată suficient de mare ca să poată fi puse în evidență constituirea și consolidarea anumitor convingeri, sentimente, deprinderi.

Bineînțeles că toate aspectele specifice privind obiectivele și metodele de investigare a relațiilor din colectivul clasei experimentale au fost proiectate pe fondul general al problematicii și al sistemului metodic al întregii cercetări. Acest fapt ne-a permis să cunoaștem în mod aprofundat nu numai evoluția relațiilor de prietenie între copii, ci, în general, viața clasei, elevii, pe fiecare în parte.

Observarea activității lor în școală și în afara școlii, organizarea unor probe și măsuri cu caracter experimental, convorbiri cu elevii, cadrele didactice și părinții,

---

[1] Vezi L. Ghivirigă, *Continuitate și gradare în munca educativă*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1966.

studierea documentelor școlare și a produselor activității elevilor au constituit mijloacele de investigație folosite în cadrul cercetării [2].

În cele ce urmează, ne vom referi în special la interpretarea rezultatelor obținute prin aplicarea unei anchete de un tip special. Scopul acestei investigații a fost complex : urmăream, pe de o parte, să obținem un tablou dinamic al relațiilor de prietenie și colegialitate dintre elevi, chiar o anumită ierarhie conturată în opinia publică a clasei, în măsura în care copiii izbutiseră să se cunoască fiecare pe sine și pe ceilalți; pe de altă parte, intenționam să verificăm, prin această probă, eficacitatea măsurilor educative privind în general întregul sistem educativ și în mod special organizarea colectivelor de elevi, a celor care tindeau la dezvoltarea spiritului lor critic și autocritic; în același timp, ancheta ne permitea să verificăm coincidența opiniilor noastre asupra relațiilor dintre elevi cu ceea ce gîndesc ei înșiși despre aceste relații.

Proba s-a dat la o clasă din Școala generală nr. 5 București (dirigintă Ecaterina Handruș). La aplicarea probei s-a făcut elevilor următorul instructaj verbal colectiv de către noi :

„Vă propun un joc ; închipuiți-vă că s-ar putea să fiți altcineva, alt om. Cu care dintre colegii voștri ați dori să schimbați ? Răspundeți deci în scris la întrebarea : În locul cui aș vrea să fiu ? De ce ? Puteți alege pe oricare dintre colegii de clasă, un singur copil sau cîțiva, ale căror calități vă plac. Dacă sînteți mulțumiți cu voi înșivă, răspundeți că nu ați schimba cu nimeni și arătați de ce. Apoi, răspundeți la întrebarea : În locul cui nu aș vrea să fiu și de ce ? Și aici este vorba tot despre colegii voștri din clasă, cu care nu v-ar place să semănați. Gîndiți-vă bine înainte de a scrie, nu discutați cu vecinii ; fiecare să răspundă sincer, fără teamă ; nimeni nu va ști ce-ați scris, în afară de mine și nu primiți note pentru răspunsuri".

Forma instructajului corespunde necesităților de lucru cu copii de vîrstă școlară mică și respectă cerințele probelor folosite în cadrul cercetărilor cu caracter pedagogic, psihologic, sociologic (s-a motivat subiecților necesitatea probei, prin dorința experimentatorului de a cunoaște mai bine viața clasei ; s-a încercat să se dobîndească încrederea elevilor ; pentru a se putea sonda în mod aprofundat temeinicia relațiilor dintre elevi și sistemul de motive, nu s-a îngrădit nici numărul adeziunilor și respingerilor, nici criteriile preferințelor).

Înainte de a aplica această probă la clasa experimentală, am verificat-o la cîteva colective de elevi de vîrste diferite. Am ținut seama că prof. Gh. Zapan [3] a folosit metoda aprecierii obiective lucrînd cu studenți și de aceea am procedat cu oarecare prudență la coborîrea vîrstei la care rezultatele probei puteau fi concludente. Am obținut date interesante cu clasele a XI-a și a VIII-a, după care am trecut la clasa a V-a și apoi la o clasă a III-a, alta decît cea experimentală. Posibilitatea de a considera proba accesibilă copiilor de 9 ani ne-a fost confirmată și prin folosirea ei în ultimul trimestru al clasei I, obținînd de la elevii care-și încheiau primul lor an de școală răspunsuri neașteptat de bune. Ei dovedeau că au înțeles cerințele „jocului", că se cunosc destul de bine, că există format un curent de opinie în cadrul colectivului și că pot să-și motiveze preferințele.

Prima probă la clasa experimentală am dat-o la 17.III.1965, iar după doi ani, cînd elevii erau în clasa a V-a, am repetat-o. În ambele cazuri, elevii au avut la dispoziție

---

[2] Vezi P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă, T. Țopa, A. Bîrcă, C. Florian, *Probleme specifice activității educative la clasele I-IV experimentale*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1963 și P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă și C. Florian, *Căi de sporire a eficienței muncii educative la clasele mici*, „Revista de pedagogie" nr. 7-8/1964.

[3] Gh. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalității*, „Analele Româno-Sovietice", Seria pedagogie-psihologie nr. 8/1957.

o oră de curs, pe care însă numai puțini dintre ei au folosit-o integral. Au scris în clasă, sub supravegherea noastră, fără a fi prezent altcineva din colectivul didactic al școlii.

Elevii au manifestat interes pentru probă, dar nu au discutat între ei despre ce au scris; am convenit, de altfel, de la început, să păstrăm cu toți discreție, pe de o parte, pentru că prin acest „mister" proba își sporea atractivitatea pentru ei, iar pe de altă parte, pentru ca unele confidențe să nu ducă la conflicte în colectiv.

Vom prezenta rezultatele probei comparativ — prima și a doua etapă. În ambele situații am avut același număr de subiecți (38), dar în clasa a V-a 7 elevi din vechiul colectiv au plecat la alte școli, fiind înlocuiți cu alți 7 elevi noi. Uneori numărul răspunsurilor depășește pe cel al elevilor, deoarece o bună parte dintre ei nu se limitează la un singur răspuns.

a) În clasa a III-a, 11 elevi (din 38) spun că *nu doresc să schimbe cu nimeni*, arătîndu-se mulțumiți cu însușirile proprii. Toți sînt elevi cu situație foarte bună la învățătură și precizează că aceasta îi face să prefere a fi ei înșiși și nu altcineva. În același timp, 5 dintre ei recunosc merite și altor colegi. În clasa a V-a, numărul celor care n-ar vrea să schimbe crește la 26, iar 18 dintre aceștia se referă și la ceea ce au bun unii colegi.

Cunoscînd bine copiii din clasă, relațiile dintre ei, nu putem pune pe seama îngîmfării, a egoismului sau a lipsei de sociabilitate răspunsurile elevilor care nu ar dori să schimbe locul cu un alt coleg. Poziția lor credem că trebuie explicată altfel. Este vorba, în primul rînd, de continua creștere a exigenței față de sine, de dorința perfecționării. De aceea și întîlnim foarte frecvent relatări ale lipsurilor proprii, de care elevii sînt conștienți și dornici să se debaraseze. Tipică în acest sens este argumentarea elevei T. M. din clasa a V-a: „Fiecare copil are mai multe sau mai puține defecte. Și eu am unele defecte și totuși vreau să fiu în locul meu. Aceste defecte cred că fiecare caută să le îndrepte și să devină un om perfect". Tot astfel, în multe cazuri întîlnim răspunsuri de tipul: „Vreau să rămîn eu, dar să am și alte calități".

În favoarea acestei interpretări pledează și răspunsurile obținute la clasele de control. Din 35 elevi din clasa I numai 8 sînt dispuși să schimbe locul. Pe ei i-a atras mai mult jocul propus de noi și au privit cu mai puțină responsabilitate felul de a fi propriu.

Pe de altă parte, la clasele a VIII-a și a XI-a nu am întîlnit nici un elev care să fie gata să schimbe locul. Toți au vrut că rămînă ei înșiși, chiar dacă ar mai fi luat cu dragă inimă unele însușiri pozitive de la alții.

Situată între aceste extreme, clasa experimentală se apropie mai mult de mentalitatea celor mari. Astfel, mai ales în clasa a V-a, elevii sînt conștienți de imposibilitatea unui schimb efectiv. Eleva P. D. refuză chiar să accepte să ia în serios ceea ce li s-a propus ca un simplu joc. Ea scrie: „Cred că nu există prea mulți copii care să vrea să fie altcineva decît sînt. Poate au unele defecte pe care ar vrea să le înlăture, dar să vrea să fie altcineva, mi se pare aproape lipsit de sens".

Pe baza răspunsurilor din această primă categorie, apreciem că elevii clasei experimentale dispun chiar din clasa a III-a de criterii obiective pentru aprecierea propriei valori, raportată la ierarhia valorilor din colectiv, putînd, fără falsă modestie, dar și fără atitudine individualistă, să-și fixeze locul între colegi. În clasa a V-a aceste tendințe se conturează mai precis.

Punem în legătură aceste rezultate cu sistemul influențelor educative exercitate asupra elevilor în școală, în special cu activitatea dirigintei clasei.

Tematica orelor de dirigenție a fost construită astfel ca din clasa I să înlesnească elevilor înțelegerea notelor componente ale unor noțiuni etice și trăsături de caracter. Distribuirea sarcinilor în colectiv, alegerea activului pionieresc, analiza muncii la dife-

rite etape, prilejuiau dezbateri serioase care puneau în evidență calitățile fiecărui elev. La cunoașterea reciprocă a colegilor a contribuit și faptul că profesorii clasei, verificîndu-le pregătirea, motivau notele, le explicau realizările și lipsurile.

S-au organizat de asemenea cîteva concursuri pe diferite teme (întreceri sportive, la disciplină și ordine, pentru decernarea unor titluri privind însușirea cunoștințelor și deprinderilor), așa încît elevii avuseseră multe ocazii să-și măsoare capacitățile.

Considerăm că și unele din probele date de noi pentru investigarea relațiilor din cadrul colectivului clasei au contribuit la sporirea interesului elevilor pentru autocunoaștere și pentru o mai bună cunoaștere a colegilor. Ne referim la compuneri pe tema *Prietenul meu*, la desene în care se cerea să se realizeze scene tipice din clasa lor, sau din timpul petrecut cu prietenii, la convorbiri individuale în care se cereau motivări privind comportarea proprie și a colegilor în timpul unui concurs sportiv, la convorbiri cu elevii și cu părinții pentru întocmirea unor fișe personale, în cadrul unei alte cercetări a noastre [4].

Oarecare maturizare a relațiilor dintre colegi a fost înlesnită și de sistemul legăturii stabilite de noi — prin corespondență și prin vizite între clasa experimentală și elevii unei școli experimentale din Brașov.

b) Din 38 elevi, 27 în clasa a III-a și 12 în clasa a V-a se arată dispuși *să schimbe* cu un coleg. Este interesant că elevii din etapa a doua a probei (cu excepția unei singure eleve venite în clasa a V-a) sînt tot aceiași care au dorit și în clasa a III-a să nu fie ei înșiși, ci un alt coleg, dar numai o fată este consecventă de la o etapă la alta cu obiectul preferinței.

Alegerile se îndreaptă spre elevi buni, cuminți, care însă nu sînt și prietenii cei mai apropiați ai copiilor respectivi. Apare clară aici o oarecare disociere între planul afectiv și cel cognitiv, între sentimente, pe de o parte, și noțiuni și convingeri, pe de alta. Disocierea nu se manifestă însă în cadrul răspunsurilor la probă, acestea avînd o coloratură afectivă evidentă (preferința presupune simpatie, nu numai elemente cognitive), ci între atitudinea elevilor așa cum reiese ea din proba respectivă și cea manifestată în relațiile concrete cu colegii. Și la această vîrstă se menține un decalaj sensibil între vorbă și faptă. Comportamentul elevilor, relațiile lor sînt în mai mică măsură subordonate unor criterii etice și intelectuale superioare, fiind influențate mai mult de simpatii spontane dirijate de factori exteriori, semnificativi pentru copii. Acest fapt reiese în mod mai pregnant din confruntarea răspunsurilor privind colegii respinși (21 în clasa a III-a și 11 în clasa a V-a). Deși toți aceștia sînt într-adevăr elevi cu rezultate mai slabe la învățătură și nedisciplinați, ei sînt în genere integrați în colectiv, au prieteni și unii chiar se bucură de simpatie. Cînd a fost însă vorba de stabilit cine e bun și cine este rău în clasa lor și de fixat propria lor poziție în colectiv, copiii au devenit exigenți, obiectivi și nu au șovăit chiar să-și sacrifice idolii de fiecare zi, pentru a întocmi măcar pe hîrtie o ierarhie bazată pe criterii etice. Înclinăm să apreciem că aici se manifestă și efectele unui exces de folosire a metodelor verbale în educație, care face ca elevii să fie foarte principiali în ceea ce declară, dar mai puțin consecvenți cu opiniile lor, cînd e vorba de comportare, de relații concrete între ei și colegi.

Se degajă pregnant și un alt aspect interesant sub aspect educativ. Din răspunsurile elevilor răzbate oarecare optimism privind posibilitatea de îndreptare a colegilor. Pentru a ne confirma această impresie, după proba la care ne referim, am supus elevii unui experiment, creînd următoarea situație conflictuală : le-am cerut să indice colegii care să fie trecuți la o clasă paralelă, în cadrul unor presupuse schimbări ale efectivului

[4] Vezi P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă și C. Florian, *Studiul psihopedagogic al unor aspecte din munca educativă la clasele I-IV conduse de mai multe cadre didactice*, în vol. *Modernizarea învățămîntului la clasele I-IV*.

claselor. Nimeni nu a fost de acord cu plecarea nimănui și au argumentat: „Noi vrem să-i îndreptăm. Primim, dacă trebuie, alți copii la noi, dar să rămînem împreună, toți cîți sîntem acum. Ne-am obișnuit unii cu alții. Colectivul nostru este puternic și, dacă nu le venim noi de hac, e rușine să o facă alții".

După cum era de așteptat, la interval de doi ani, colegii preferați sau respinși sînt în genere alții. Din prima categorie se menține cu un număr relativ mare de voturi (9) numai eleva G. R., pentru talentul său la desen, recunoscut și rîvnit de mulți (se știe că, potrivit datelor sociometrice, acești elevi au șanse mari de a fi aleși de către colegii lor). Pe locul întîi în clasa a V-a stau cu cîte 10 voturi elevii D. V. — „lider" al băieților — și T. M. elevă nouă, care și-a afirmat imediat și în mod categoric superioritatea atît pe tărîm școlar, cît și ca atitudine prietenoasă, apropiată. Este știut că, de obicei, elevii noi se bucură de atenție specială, stîrnesc interesul colegilor care-i observă, îi judecă, îi „condamnă" cu multă ușurință, deoarece încărcătura afectivă la adresa lor este mai săracă în date, nu sînt legați de ei printr-o activitate comună, nu au amintiri care să consolideze relații de colegialitate. Așa ne explicăm și numărul maxim de respingeri — 12 — totalizat de eleva G. B., intrată în clasa a V-a în colectivul experimental, ea nefiind un copil care să merite o astfel de atitudine din partea noilor săi colegi.

c) Mai interesantă decît grupajul adeziunilor și al respingerilor ni se pare *motivarea* potrivit căreia sînt indicați anumiți colegi.

Cifric, situația se prezintă astfel:

	Clasa	Rezultate la învățătură	Purtare	Însușiri personale	Situația în organizația de pionieri	Relații de prietenie	Condiții speciale acasă	Motivație complexă	Nemotivat
Adeziuni	III	27	11	18	15	2	7	18	—
	V	17	13	31	1	—	1	27	—
Respingeri	III	18	31	9	—	1	—	6	5
	V	19	27	8	1	—	—	21	1
	Total	81	82	66	17	3	8	72	6

Faptul că în principal elevii se orientează în aprecierile lor după rezultatele la învățătură și după comportarea colegilor confirmă, pe de o parte, importanța acestor considerente pentru ei și, pe de altă parte, dependența propriilor opinii de cele exprimate frecvent de către cadre didactice (prin note și prin observații făcute în fața elevilor).

În clasa a III-a apar multe fapte singulare în numele cărora se manifestă adeziunea sau respingerea, de exemplu: „a luat azi un 10 la aritmetică", „are 4 la caligrafie", „nu merge direct acasă", „vorbește neîntrebat". În clasa a V-a primează situația generală: „e premiant", „învață bine", „ne face clasa de rușine".

Însușirile personale vin în al treilea rînd, ca frecvență. La clasa a III-a sînt amintite mai des calități pozitive, ca agerime, curaj, cărora li se adaugă în etapa a doua: blîndețe, modestie, atitudine prietenoasă, îndemînare la sport. Tabloul defectelor e mai nuanțat: geloasă, îngîmfat, bătăuș, năzdrăvană, mincinoasă, nervos, înrăit — clasa a III-a — iar într-a V-a: clovn, îndepărtată de colegi, sau, la modul mai general: „nu are un caracter frumos" (G. M.).

Rezultatele din coloana a patra ne prilejuiesc o interpretare cu semnificații deosebite, care confirmă și alte constatări ale noastre anterioare. În clasa a III-a, cînd numai cîțiva elevi erau pionieri, calitatea de pionier se bucura de mare prestigiu în ochii copiilor. 15 dintre preferințele lor se întemeiază în principal pe această calitate, în timp ce în clasa a V-a numai doi elevi se referă în treacăt la ea („B. G. nu este bine văzută de pionierii de la noi din clasă"). Sîntem tentați să vedem în această schimbare de atitudine reflectarea unei situații privind activitatea pionierească la clasa experimentală în anul școlar respectiv, insuficient de atractivă pentru copii, pentru interesele și exigențele lor.

După cum am arătat și înainte, relațiile de prietenie ocupă un loc minor în cadrul motivației (3 elevi în clasa a III-a și numai împreună cu alte argumente).

Am grupat în rubrica a 6-a sub denumirea „condiții speciale acasă" diverse motive de ordin familial sau de ceea ce în sociometrie se numește teleelement-obiect (atracții pentru anumite obiecte, în cazul nostru, posedate de anumiți colegi), care îndeamnă pe unii copii să rîvnească situația altor colegi sau să o aprecieze pe a lor. Argumentele sînt puerile și apar numai în prima etapă a probei („S. P. are o cameră frumoasă", „nu mă culc după amiază și-mi rămîne timp de joc", „mama e bună cu mine", „merg în fiece duminică în excursie", „are un foarte interesant microscop", „să am un frate mai mic").

În clasa a V-a un singur elev menține, dar nu ca principal argument, un motiv de acest ordin: „are patine cu rotile". Deplasarea de accent de la asemenea motive la cele din primele grupe marchează o evidentă orientare a elevilor în clasa a V-a spre înțelegerea unor criterii superioare în funcție de care se apreciază valoarea unui om. Același fapt se degajă și din creșterea numărului celor care dau o motivație complexă și, respectiv, din scăderea răspunsurilor fără motivație.

Sîntem înclinați a crede că singurul caz lipsit de arătarea motivelor în clasa a V-a se explică nu prin neputința de a justifica respingerea, ci printr-o anumită delicatețe și discreție: elevul N.R.E. nu vrea să fie în locul lui T. L. căruia i-a murit mama, dar se sfiește să precizeze adevăratul motiv.

Pentru a ilustra mai bine evoluția mentalității copiilor între cele două etape, dăm un singur exemplu — un fragment din răspunsurile elevei G. R. în legătură cu opțiunea ei pentru colegul V. D. din clasa a III-a: „Eu aș vrea să fiu în locul lui D., pentru că este blond, este pionier, învață bine. El este bun: mi-a dat o peniță klaps la caligrafie. Face foarte multe șmecherii. Este veșnic vesel și curajos".

În clasa a V-a: „La geografie se prezintă extraordinar de bine. La sport nu pot spune că este copil mai bun ca el. Aș dori să am măcar puțin din agerimea lui de a rezolva problemele cele mai complicate. M-a impresionat vocabularul lui bogat în compunerile făcute. Aș vrea să fiu tot atît de curajoasă ca el cînd tov. soră ne face injecții".

Concluziile noastre se înscriu pe cîteva planuri:

a) *Sub aspectul metodicii de cercetare*

Valabilitatea probei. Confruntînd rezultatele probei cu materialul faptic obținut pe alte căi de investigare, folosite la clasa experimentală, ca și la clasele de control,

concludem că, în forma dată de noi, accesibilitatea probei este asigurată, chiar din primele clase. Această formă sporește în mare măsură coeficientul de obiectivitate al subiecților, în raport cu alte tipuri de anchete și chestionare.

b) *Rezultatul activității educative la clasa experimentală.* Organizarea colectivului de elevi minuțioasă, sistemul de sarcini în cadrul clasei și al școlii, antrenarea elevilor în acțiuni interesante, dezbaterile pe teme etice la orele de dirigenție, organizarea unui ciclu de ore care să prilejuiască sinteze largi ale cunoștințelor din diferite domenii, reprezintă măsuri care au dus la formarea opiniei publice, la dezvoltarea unor relații complexe între elevi, orientate pe opinii și convingeri bine întemeiate, avînd la bază o înțelegere corectă a normelor etice.

c) *Aprecieri privind activitatea educativă la clasele I-IV din sistemul experimental.*

Predarea de către mai multe cadre didactice sporește nu numai posibilitățile de însușire mai rapidă și mai temeinică a cunoștințelor prevăzute în programele școlare, dar dă și posibilitate depășirii obiectivelor tradiționale ale muncii educative, în sensul obținerii unei atitudini conștiente a elevilor față de normele de comportare, al sporirii spiritului critic și autocritic, al creșterii exigenței față de sine, a spiritului de inițiativă și independență. Bineînțeles, toate acestea sînt în strînsă dependență de constituirea unui sistem al influențelor educative.

Realizarea unor aspecte formative prin predarea istoriei

Asistent univ. ANCA MIRON

După cum știm, instruirea elevilor în procesul de învățămînt presupune o activitate complexă și nuanțată. Aceasta se desfășoară sub conducerea și îndrumarea profesorului, principalul factor care acționează asupra elevilor.

Realizarea unei cunoașteri profunde și multilaterale a obiectelor și fenomenelor realității obiective depinde, de asemenea, și de gradul de dezvoltare a capacităților intelectuale ale elevilor.

Pornind de la afirmația pe cît de laconică, pe atît de cuprinzătoare a lui Hans Aebli — *„a gîndi înseamnă a opera"* [1] (s.n.) — ne propunem, în cele ce urmează, să ne oprim asupra cîtorva aspecte ale modalității în care operează gîndirea în procesul însușirii cunoștințelor de istorie, pentru a pune în evidență unele laturi ale valorii formative a acestui obiect de învățămînt.

Pentru a-și putea însuși cunoștințe noi, elevii analizează, stabilesc asociații între obiecte și fenomene, între aspectele lor particulare. În urma comparării lor le sintetizează, induc, deduc, abstrag, generalizează, dobîndesc astfel informații; cu cît se lărgește sfera și gradul de abstractizare a cunoștințelor, cu cît volumul vechilor cunoștințe care stau la baza celor noi este mai mare, cu atît efortul intelectual al elevilor este mai intens și duce astfel la dezvoltarea capacităților lor intelectuale.

---

[1] Hans Aebli, *Didactique psychologique*, troisième édition, Delachaux et Niestle, Suisse.

Desigur că ține de domeniul istoriei o asemenea concepție de predare a obiectului istoriei — de care ne ocupăm — cum este cea preconizată în secolul al XIX-lea de August Treboniu Laurian în prefața manualului său: „La propunerea Istoriei Profesorii voru narra mai întâiu ei înșiși bucata istorică despre care au de tractedie, cu cuvinte câtu voru pute mai simple și mai potrivite cu înțellegerea școlarilorù, le voru descepta luarea a minte asupra locului în care s-au petrecutu evenimentele, și asupra timpului cându s-au întîmplatu acestea. Ei voru repeți acesta de doue și unde cere trebuința și de trei ori, apoi voru încerca mai întâiu pre școlarii cei buni se reproducă celle narrate de dînșii, după aceea voru provoca pre cei mai târdii la minte..." [2].

Aceasta însă nu înseamnă că nu există pericolul unei recrudescențe, dacă preocuparea de a valorifica la maximum aspectul formativ al predării istoriei nu este prezentă în toate compartimentele acestei munci.

Ceea ce le apare mai pregnant elevilor din conținutul istoriei este epicul, sînt faptele, întîmplările. Datorită acestei împrejurări, se impune — poate că mai mult decît la alte obiecte — grija ca predarea să declanșeze și să orienteze operații ale gîndirii și nu numai memoria.

Legătura dintre intuitiv și caracterul operațional al activității gîndirii este sugestiv prezentată de Jean Piaget: „Pe scurt, în orice domeniu al gîndirii constituite..., realitatea psihologică constă în sisteme operatorii de ansamblu și nu în operații izolate, concepute ca elemente anterioare acestor sisteme; așadar, numai în măsura în care acțiunile sau reprezentările intuitive se organizează în asemenea sisteme, ele dobîndesc natura de „operații" (pe care o dobîndesc prin însăși această organizare). Problema esențială a psihologiei gîndirii constă, prin urmare, în a desprinde legile echilibrului acestor sisteme..." [3].

Principalul aspect formativ al predării istoriei ni se pare deci că este tocmai acesta: să-i conducem pe elevi la introducerea unor fapte, evenimente, în sisteme din ce în ce mai largi, pentru ca astfel să desprindă semnificații cu caracter generalizator.

Este evident că noțiunile istorice, care sînt foarte complexe, întrucît oglindesc realități sociale, unde întîlnim mișcarea în aspectele ei superioare, nu se pot forma la o singură lecție și nici măcar într-un sistem de lecții, ci uneori de-abia la capătul asimilării întregului obiect de învățămînt (noțiuni ca: „patrie", „luptă de clasă", „clasă socială", „exploatat", „exploatator" etc.). În legătură cu „exploatarea", de pildă, este limpede că aspectele asupririi unei categorii de oameni de către alta sînt acelea care vor constitui un timp conținutul însuși al predării. Este absurd ca în cadrul lecțiilor cu conținut istoric, sau chiar în cadrul lecțiilor de istorie din clasele a IV-a și a V-a, să pornim de la noțiune, dînd faptelor funcție de ilustrare. Pornim de la fapte, dar să nu rămînem la ele; de fiecare dată cînd prezentăm noi și noi aspecte ale exploatării să evocăm altele asemănătoare, deja cunoscute. În acest sens, spunem că încadrarea *faptelor* în sistem este principala condiție a obținerii generalizărilor, atunci cînd este vorba despre predarea istoriei.

După cum arată J. Leif și I. Rustin [4], evenimentele istorice sînt accesibile elevilor, deoarece acestora le plac povestirile care le solicită imaginația. Istoria le apare ca o suită de povestiri cu personaje curioase, ca cele din basme, îmbrăcate altfel decît noi, trăind în case diferite de ale noastre. Aceste personaje sînt angajate în acțiuni care sînt adeseori lupte și copiii se pasionează pentru tot ceea ce este luptă. Ei îi împart foarte ușor pe eroii respectivi în buni și răi, cinstiți și trădători. Plăcerea pe

[2] *Elemente de istoria românilorù pentru classile primarie de August Treboniu Laurianu* — Bucuresci — cu tipariulu Collegiului Național, 1859.

[3] Jean Piaget, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, 1965, p. 87—88.

[4] J. Leif și I. Rustin, *Pèdagogie speciale*, Librairie Delagrave, 1965, troisième fascicule, p. 18.

care o procură copiilor aceste povestiri nu se deosebește de ceea ce le place lor în orice poveste sau basm. Dar povestirile istorice îi inițiază încă destul de puțin în „istoria propriu-zisă", în gîndirea istorică [5].

La fel stau lucrurile cu noțiunea de patrie. În clasele a II-a și a III-a, prin bucățile de lectură cu conținut istoric li se transmit elevilor anumite cunoștințe istorice. Dar în ce constau ele? Deocamdată este important ca elevii să se familiarizeze cu figuri reprezentative din trecutul patriei, cu evenimente importante din istoria patriei noastre.

În clasele mai mici, elementele noțiunii de „patrie" au un conținut mai sărac, legat mai mult de afectivitatea elevilor. De la o lecție la alta, conținutul lor se complică, se lărgește, pe măsura cunoașterii luptei poporului nostru de-a lungul istoriei.

O dată cu acumularea unor cunoștințe care și în clasa a IV-a și chiar mai tîrziu au în prim plan *fapte* legate de slujirea patriei, se obțin și noțiuni ca dragostea de patrie, mîndria națională, respectul pentru trecutul glorios al poporului ș.a.m.d.

Așa, desigur, trebuie să se petreacă lucrurile și cu predarea altor noțiuni istorice, cum ar fi, de pildă, „statul". În clasa a IV-a elevii sînt familiarizați cu aspecte ale vieții de stat și ale modului în care statul își îndeplinește funcțiile lui specifice pe teritoriul Daciei. În clasa a V-a, elementele noțiunii se completează prin familiarizarea elevilor cu formele specifice ale statelor mari sclavagiste, ca : imperiu despotic sclavagist (în Orient), republică sclavagistă (Grecia) etc. Continuîndu-se prezentarea unor noi fapte și adunîndu-le de fiecare dată într-un sistem din care fac parte și alte noțiuni cunoscute, formularea definiției statului va avea aspectul unei generalizări pe care înșiși elevii o pot face tocmai pe baza sistemului de fapte.

Așadar, se impune organizarea permanentă la lecțiile curente a unor mici recapitulări sistematice de teme studiate la lecțiile anterioare din anul școlar respectiv și uneori chiar din teme parcurse în alți ani școlari, deoarece numai în acest fel se pot elabora noțiunile complexe. În felul acesta se previne și uitarea de către elevi a acelor fapte, care au o pondere mai mare în obținerea generalizărilor. Pe de altă parte, faptele nu mai sînt reținute doar ca atare. În asociație cu altele existente în același sistem, fiecare noțiune este încărcată și cu o semnificație purtătoare a germenilor generalizării.

Așa cum spuneam, organizarea cunoștințelor într-un sistem activ, operativ, se impune în mod deosebit la lecțiile de istorie, fiindcă aici apare destul de frecvent tendința de a se preda și reține cît mai multe date, neinsistîndu-se suficient asupra corelației și semnificației lor, ceea ce, evident, împiedică dezvoltarea unor capacități intelectuale ale elevilor [6].

Într-un studiu anterior [7], am mai insistat, în alt context, asupra necesității unei riguroase și continue corelări a cunoștințelor predate la istorie. Arătam și alte valențe informative și formative ale corelării, ca de pildă interdependența dintre „economic", „politic" și „cultural". Preocuparea de a privi fenomenele în diferite corelații o întîlnim de la începutul predării disciplinei. Spre exemplu : „În anul 1456, în vremea cînd oastea

---

[5] Aceeași problemă se pune și în *Metodica predării istoriei în școala de 8 ani*, Editura didactică și pedagogică, 1962, p. 39 și în *Unele particularități ale înțelegerii fenomenelor istorice de către școlarii mici* de Ana Tucicov-Bogdan și Anca Miron, „Revista de pedagogie" nr. 2/1965, p. 26, precum și în alte cercetări de specialitate.

[6] De această problemă se ocupă și Marin Vișan, Const. Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu, în studiul *Cu privire la problema însușirii noțiunilor de istorie în școala generală*, în vol. *Studii și cercetări de didactică modernă*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1967, p. 277.

[7] Anca Miron, *Înțelegerea raportului dintre fenomenele economice, politice și culturale de către elevii clasei a V-a, în cadrul lecțiilor de istorie*, „Revista de pedagoie" nr. 9/1967.

condusă de Iancu de Hunedoara apăra cu vitejie Belgradul, tronul Țării Românești l-a luat Vlad Țepeș" [8].

Astfel, elevii sînt determinați să nu privească fenomenele izolat, însușindu-și formal niște ani și niște evenimente istorice, ci să poată înțelege, la nivelul cunoștințelor lor, ansamblul fenomenelor istorice din perioada respectivă.

La această vîrstă nu-i necesar să încărcăm memoria elevilor cu un număr foarte mare de date și fapte, pe care tot le vor uita curînd, ci să stabilim exact succesiunea evenimentelor, raportul unora cu celelalte. Vom reduce deci, cît mai mult posibil, numărul datelor cifrice de memorat. Vom fi însă foarte exigenți în ce privește respectarea cronologiei și a raporturilor dintre evenimente. În locul unui efort steril de memorizare vom cere un efort de inteligență, obligîndu-l pe elev să-și dea seama că fără el îl pîndește pericolul absurdului în prezentarea unor evenimente istorice. [9]

După cum am văzut, prin procesul de învățămînt elevii învață să stabilească corelații între fenomene, să folosească operațiile gîndirii în formarea noțiunilor (operații care pe această bază se complică din ce în ce, ducînd la dezvoltarea gîndirii). Legat de acest fenomen, nu putem să nu amintim formarea „procedeelor de lucru" și a „procedeelor de activitate intelectuală", cum le denumește E. N. Kabanova-Meller [10]: „În mod obiectiv, un procedeu de activitate intelectuală este un mod de acțiune care poate fi explicat de către profesori (sau dat în carte) la fel ca un procedeu de lucru"... „O dată cu stabilirea procedeelor de lucru este necesar ca profesorii să-și asume sarcina de a forma la elevi procedee de activitate intelectuală, de exemplu procedee de abstractizare, de stabilire a diferitelor corelații cu materialul de studiat (spațiale, cauzale etc.) de analiză a unui obiect din mai multe puncte de vedere, procedee de imaginație care ajută la conturarea în minte a unui tablou (a unei imagini vizuale), procedee de memorare etc." [11].

Aceste indicații vin în sprijinul cunoscutelor teze privitoare la rolul instrucției — de data aceasta în domeniul istoriei — în raport cu procesul de dezvoltare a elevilor; respectiv, cu cît își însușesc aceștia mai multe „procedee de activitate intelectuală", cu atît pot pătrunde mai adînc în esența fenomenelor. Aceasta le permite, totodată, mărirea posibilității de a-și aplica propriile cunoștințe în practică. De altfel, în psihopedagogie este cunoscut faptul că adevărata inteligență depășește asociațiile și deprinderile acumulate, ea însăși fiind activă și nu doar o facultate de a cunoaște [12].

Cunoștințele pe care le transmite profesorul elevilor nu trebuie să fie izolate. Ele trec din unele în altele, se restructurează. Datorită dinamismului activității intelectuale au loc „transferuri" ale noțiunilor, atît în cadrul aceleiași discipline, cît și între diversele discipline înrudite. Cu cît elevii stăpînesc mai bine procedeele logice, cu atît transferul se poate face mai ușor. Să urmărim acest fenomen: în predarea istoriei, în momentul în care elevii clasei a IV-a studiază *Lupta de la Rovine*, își amintesc *Scrisoarea a III-a* a lui Mihai Eminescu, cunoscută de la lecțiile de limba română. Ei au o imagine plastică a evenimentelor. Pe fondul afectiv al poeziei, receptivitatea lor la evenimentele care urmează, crește. Aici are loc, totodată, o restructurare a asociațiilor formate, se lărgesc elementele noțiunilor pe care le au despre patria și poporul din care fac ei parte și de a cărui fapte sînt mîndri. Prin bagajul de cunoștințe „istorice" pe care le primesc, se modifică și imaginea „literară" a figurii domnitorului Mircea cel Bătrîn.

---

[8] *Istoria Patriei*, manual pentru clasa a IV-a, E.D.P., București, 1964, p. 48.

[9] J. Leif și I. Rustin, *Pédagogie speciale*, Librairie Delagrave, 1965, troisième fascicule, p. 35.

[10] E. N. Kabanova-Meller, *Psihologia însușirii cunoștințelor și a formării deprinderilor la școlari*, EDP, București, 1965, p. 5.

[11] *Ibidem*, p. 4.

[12] *Encyclopédie française*, Tome XV, 15', 26-9.

Acum elevii nu-l mai asociază numai cu lupta descrisă, ci și cu modul în care l-a înfruntat pe temutul Baiazid. Acum înțeleg mai bine rolul poporului român în oprirea invaziei turcești în Europa. Dacă în clasa a III-a au început să aibă cunoștințe despre această perioadă istorică, la lecțiile de limba română, în orele de lectură cu conținut istoric cunoștințele respective se restructurează pe baza unor noi legături, se lărgește sfera acestora. Ajung să-și formeze elemente ale unor noțiuni istorice generale, în care le încadrează pe cele proprii temei respective.

Privitor la exemplul analizat trebuie să arătăm și rolul pe care îl are în înțelegerea evenimentului istoric respectiv cunoașterea geografiei patriei (pe care încep să și-o însușească elevii încă de la sfîrșitul clasei a III-a). Aceștia constată că Mircea cel Bătrîn i-a învins pe turci la Rovine, deci pe teritoriul țării noastre (învățătorul sau profesorul de specialitate le indică zona în care se află localitatea pe harta României), nu pe teritoriul Turciei. De aici, aprecierea faptului că românii duceau un război de apărare a patriei, de oprire a invaziei cotropitorilor, vine aproape de la sine.

În ușurarea înțelegerii și consolidării cunoștințelor de istorie joacă un rol important realizarea a cît mai multor transferuri de operații intelectuale și cunoștințe de la alte discipline. După cum știm, una dintre principalele dificultăți întîmpinate de elevi în însușirea istoriei o constituie înțelegerea cronologiei, a succesiunii evenimentelor, a faptului că acestea s-au petrecut mai demult, respectiv „timpul istoric". Întrebări de-ale elevilor adresate unor persoane mai în vîrstă apropiate de ei, dacă l-au cunoscut pe Ștefan cel Mare, sau cum s-au purtat romanii cînd au venit în Dacia etc., sînt extrem de frecvente. Trebuie să fie folosite situațiile care se ivesc și la alte discipline pentru a-i antrena pe elevi în exerciții de stabilire a timpului istoric (secol, mileniu, deceniu).

Un alt factor care produce greutăți elevilor în înțelegerea fenomenelor istorice îl constituie faptul că istoria nu este succesiunea acțiunilor unor personalități izolate, ci aceea a vieții unor colectivități care se manifestă diferit în diverse momente istorice. Tot lecțiile de lectură cu conținut istoric pot contribui și la familiarizarea elevilor cu modul de existență al acestor colectivități. Pe baza cunoștințelor acumulate astfel, putem realiza transferurile despre care vorbeam, asigurînd astfel și accesibilitatea cunoștințelor respective.

Dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor prin procesul de învățămînt, realizarea aspectelor formative ale acestuia, depind în mare măsură și de motivele de perspectivă care stau la baza însușirii cunoștințelor de către elevi. Cu cît interesele lor de cunoaștere sînt mai dezvoltate și „cunoașterea" are loc în vederea satisfacerii lor, cu atît volumul de cunoștințe însușite va fi mai mare.

Totodată, în aceste „cunoașteri", prin procesul de învățămînt se vor dezvolta și procesele psihice, se vor însuși „procedeele de activitate intelectuală" a elevilor.

Dacă asimilarea cunoștințelor de către elevi se va face numai pentru a se achita de tema pentru acasă, sau pentru a obține o notă satisfăcătoare, pentru a nu avea conflicte cu familia, sau din alte motive imediate, atunci „dezvoltarea" realizată prin procesul de învățămînt va fi mai redusă decît în primul caz. Efortul conștient depus de elev este mai mic, rezultatele obținute în însușirea volumului necesar de cunoștințe (care este la rîndul lui mai mic) sînt nesatisfăcătoare, iar procedeele logice, procesele psihice sînt mai puțin solicitate. Transferul noțiunilor este, de asemenea, în astfel de cazuri mai redus.

Putem afirma, deci, că gradul de dezvoltare a capacităților intelectuale ale elevilor, de realizare a aspectelor formative ale procesului de învățămînt, depind în mare măsură și de atitudinea elevilor față de învățătură, de interesul lor pentru cunoaștere.

Apreciem că, realizînd în procesul predării istoriei aspectele menționate, se poate contribui substanțial la sporirea caracterului formativ al acestui obiect de învățămînt.

Ritmicitatea în notarea elevilor

Prof. EMIL PĂTRUȚESCU
dir. adj. la Grupul școlar cooperatist Rm. Vîlcea

Aprecierea prin note a cunoștințelor elevilor constituie o problemă care suscită un interes deosebit din partea oamenilor școlii, fapt ce este reflectat în studiile și cercetările frecvente și multilaterale publicate în lucrările de specialitate.

Cauzele pentru care abordarea acestei probleme reține în mare măsură atenția cadrelor didactice, ar putea fi rezumate, după părerea noastră, la două aspecte principale și anume :

— importanța notei ca instrument stimulativ pentru activitatea de învățătură a elevilor ;

— relativitatea notei datorită absenței unor criterii precise de notare.

Este cunoscut faptul că, pentru elevi, nota stabilește volumul și calitatea cunoștințelor și deprinderilor însușite, îi stimulează în desfășurarea unui studiu continuu pentru dobîndirea rezultatelor maxime, mai ales atunci cînd activitatea lor este animată de o motivație superioară. Dar, caracterul stimulativ al notării depinde în primul rînd de obiectivitatea profesorului.

În literatura de specialitate se întîlnesc dese referiri cu caracter persuasiv cu privire la această problemă : „Nota poate fi un puternic stimulent în munca elevilor, un mijloc de îndreptare a lui, un izvor de fericire sau nefericire, o temelie pe care se pot clădi deprinderi bune, încredere în forțe proprii, în oameni, în dreptate etc. Totodată nota poate fi însă un izvor de descurajare, de îndemn la fraudă, la egoism, de trîndăvie, de lipsă de respect față de profesor, lipsă de atașament față de școală"[1] etc.

Într-adevăr, notele cu care apreciem elevii, uneori insuficient cîntărite, puse fără prea mult discernămînt, au adînci implicații afective, declanșează resorturi sufletești nebănuite și determină o gamă variată de atitudini la elevi.

Pentru activitatea profesorului, nota acordată elevilor are rol de cifră de control prin caracterul ei reprezentativ, nu numai pentru munca elevilor, dar, în bună măsură, și a profesorilor.

În activitatea didactică de zi cu zi, această cifră de control asigură o sincronizare continuă a muncii de transmitere a cunoștințelor cu cea de însușire. Dacă nota este folosită metodic, ea indică la momentul potrivit decalajul care poate să survină la un moment dat în activitatea celor 2 factori. Descoperirea cauzelor decalajului permite stabilirea în timp util a măsurilor care se impun, prevenind astfel situațiile accidentale și surprizele privind rezultatele muncii școlare.

Ceea ce ne-a reținut în mod deosebit atenția, constituind mobilul studiului de față, a fost cercetarea gradului în care ritmul verificării și aprecierii prin note a cunoștințelor elevilor influențează asupra situației la învățătură și formarea trăsăturilor de caracter care exprimă atitudinea față de muncă [2].

Ipoteza de la care am pornit se referă la faptul că profesorul reușește să exercite influențe largi asupra elevilor nu numai prin conținutul de idei al lecțiilor, ci și prin

---

[1] A. Hazgan, *Problema notei școlare.*, E.S.D.P., București, 1959.

[2] „Lărgind gama probelor de verificare și apreciere curentă a elevilor, sporește frecvența notării, ceea ce obligă pe elevi să învețe cu mai multă regularitate, obișnuindu-i cu hărnicia și conștiinciozitatea, cu tenacitatea în muncă și cu alte trăsături de caracter implicate de valoarea notelor". (P. Popescu, *Unele probleme cu privire la notarea elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1967).

ritmicitatea în aprecierea și notarea elevilor, care contribuie la o însușire mai bună a cunoștințelor, la dezvoltarea capacităților intelectuale, a simțului datoriei și de răspundere.

Dacă în activitatea la clasă profesorul nu alternează în mod judicios transmiterea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor cu preocuparea de a verifica în mod sistematic și continuu cunoștințele elevilor, se ajunge la o atitudine pasivă, contemplativă în perioada în care elevii nu sînt solicitați și de muncă în asalt, panică și supraîncărcare, cu consecințele respective în scurta perioadă rezervată pentru verificare. Ritmicitatea și caracterul sistematic al verificării și notării cunoștințelor elevilor, ca trăsături ale stilului de muncă al profesorului „se imprimă stilului de muncă al elevilor și au o influență considerabilă asupra reușitei lor la învățătură" [3].

Ca *metodică de cercetare* am folosit : observația, chestionarea scrisă, experimentul și studiul documentelor școlare.

Cu ocazia analizării situației la învățătură la sfîrșit de an școlar sau de trimestru și prin studierea cataloagelor ne-a atras atenția un fenomen destul de frecvent întîlnit și anume un număr redus de notări în prima perioadă a trimestrelor pentru ca spre sfîrșit să apară un noian de note cu caracter de avalanșe prin verificări orale, dar mai ales scrise sub forma extemporalelor, acordate cu efect pernicios din intenție nicidecum pedagogică, ci mai ales cu scopul de a ascunde o culpă prin nerealizarea numărului de note impus prin instrucțiuni.

De multe ori, din criză de timp pentru notare, se caută să se folosească în mod inoportun lecțiile de recapitulare și sistematizare de la sfîrșit de trimestru drept lecții de verificare a cunoștințelor. În aceste cazuri nota îndeplinește un simplu rol contabil (și acela cu rezultate eronate) și nicidecum un rol educativ.

Se vorbește adesea despre supraîncărcarea elevilor prin activități extrașcolare excesive, dar iată că aspecte ale acesteia survin prin însăși modul defectuos de notare. Acordate în acest mod, notele nu mai pot avea calitatea de a fi reprezentative și nici nu reușesc să reflecte continuitatea și consecvența în munca de însușire a cunoștințelor. Ca urmare a acestui aspect, decurg o serie de consecințe nefaste din punct de vedere educativ ca : învățarea pentru notă, superficialitatea și formalismul în realizarea sarcinilor etc. Repetarea fenomenului în mai multe trimestre și din partea mai multor profesori poate să ducă la un stil de muncă defectuos în activitatea elevilor chiar și după terminarea școlii.

Un alt aspect al lipsei de ritmicitate în notare, se manifestă și prin întîrzieri în corectarea și prezentarea lucrărilor scrise — abia spre sfîrșit de trimestru. Apar cu această ocazie situații paradoxale, cînd notele nu mai reflectă cunoștințele elevilor în mod evolutiv, ultima notă reprezentînd cunoștințele de la acea dată cînd s-a dat lucrarea, între timp nivelul de cunoștințe al elevilor prezentînd schimbări în ambele sensuri. „Este deosebit de important ca nota profesorului să exprime calitatea și gradul de perfecționare obținut de elevi, fiindcă ea reprezintă și pentru elevi informația necesară spre a-și regla efortul său, munca sa școlară [4]".

Consecințe și mai grave pentru formarea unui stil de muncă îl au așa-zisele „note salvatoare" acordate tot spre sfîrșitul trimestrului, care alături de cele 50 de sutimi ce revin de cele mai multe ori gratuit în favoarea elevului, determină creșterea formală a promovabilității.

Pe baza unei planificări riguroase, profesorul parcurge în mod succesiv programa școlară. Lipsa controlului însușirii cunoștințelor duce în mod inevitabil la apariția deca-

---

[3] V. Radulian, *Profesori și părinți contra insucceselor școlare*, E.D.P., București, 1967, p. 186.

[4] *Psihologie pedagogică*, E.D.P., 1967, p. 205.

lajului între volumul de cunoștințe predate și cuantumul redus de priceperi și deprinderi însușite de către elevi. De aici decurg consecințe nefaste atît pentru elevii inconsecvenți, cît și pentru cei cu nivel ridicat la învățătură. În acest caz, elevii rămași în urmă la învățătură au iluzia că și-au însușit totul, iar dirigintele constată, din albul imaculat al catalogului, că nu are corigenți în clasa respectivă, și deci nu găsește necesară acordarea de meditații sau consultații organizate în școală. Această situație dăinuie pînă la un moment dat, care este marcat de criza de timp în notare, și atunci situația din catalog se schimbă într-un timp record, o dată cu situațiile statistice întocmite mai înainte. Motivările care se aduc pentru „justificarea" noilor situații apărute nu sînt de natură să mascheze adevăratele cauze ale rezultatelor slabe care uneori rezidă în stilul de lucru al profesorului. „Noi reușim să sprijinim mult mai eficient elevii nu prin meditații și consultații la care adesea vin mai ales elevii buni, ci prin însăși calitatea lecțiilor pe care le predăm" [5].

Din acest punct de vedere, împărtășesc părerea profesorului emerit D. Theodosiu, care, pe bună dreptate, arată că : «profesorul își poate crea singur în clasă „insuficienți" ca efect al necunoașterii elevilor» [6], dar și al notării deficitare, adăugăm noi.

Legat de acest aspect, întîlnim adesea profesori preocupați în mod meritoriu să cunoască ultimile descoperiri în domeniul mijloacelor tehnice folosite în învățămînt, dar uită că modernizarea învățămîntului nu înseamnă numai mașini de învățat, ci înfăptuirea principiilor didactice însăși prin aplicarea în mod creator în cadrul lecțiilor a metodelor și procedeelor adecvate, elaborate ca urmare a interpretării științifice a rezultatelor experienței didactice înaintate.

Realizarea ritmicității în notare ca un deziderat al unei activități coordonate judicios ridică și problema folosirii timpului în lecție. S-a constatat uneori, mai ales la profesorii începători, momente de „criză de timp" cauzată prin extinderea momentului verificării cunoștințelor pentru a reuși să se acorde numărul de note prevăzut de instrucțiuni. De cele mai multe ori în aceste cazuri profesorul este surprins de sunarea clopoțelului în timpul expunerii cunoștințelor, al fixării sau al indicării temelor pentru acasă. Se înțelege că după anunțarea recreației aceste forme de activitate se desfășoară cu minim de eficiență. Fără a subaprecia necesitatea reproducerii exacte a unor date, definiții etc., profesorul trebuie să pună un accent deosebit în verificare pe gîndirea elevului, să solicite răspunsuri argumentate, întemeiate pe logică. Răspunsul elevului dat prin expunerea de raționamente proprii necesită mai puțin timp în cadrul verificării cunoștințelor decît o reproducere largă și mecanică a unui volum neprelucrat de cunoștințe. Prin realizarea acestor indicații cîștigul este dublu : în primul rînd, reușim să dăm și momentului verificării cunoștințelor un conținut formativ și, în al doilea rînd, folosind mai judicios timpul în lecție, reușim să verificăm mai mulți elevi.

Reflectînd asupra multiplelor sarcini didactice pe care le are profesorul în lecție (verificarea, comunicarea, fixarea cunoștințelor etc.) se impune într-adevăr și în munca de învățămînt o adevărată preocupare pentru raționalizarea timpului în scopul folosirii celor 50 minute cu maximum de eficiență.

Avînd în vedere importanța pe care o prezintă problema notării pentru considerentele arătate mai sus, am procedat începînd cu anul școlar 1966/1967 la analizarea relațiilor dinamice care există între ritmicitatea notării, promovabilitate și mediocritate. Principala greutate care s-a ivit a fost lipsa în literatura de specialitate a unor îndrumări sau indicații care să conducă la determinarea ritmicității notării. În urma unor experi-

[5] V. Radulian, *Profesori și părinți contra insuccesele școlare*, E.D.P., 1967, p. 150.

[6] D. Theodosiu, *Aprecierea și notarea elevilor* „Revista de pedagogie", nr. 11, 1967.

mentări pe parcursul a doi ani școlari am constatat că indicatorul cel mai sintetic și reprezentativ care ilustrează ritmicitatea notării este calcularea COEFICIENTULUI DE NOTARE pe obiecte de învățămînt, în cadrul unei anumite perioade a trimestrului. Pentru a scoate în evidență evoluția notării am împărțit trimestrul I în 3 perioade aproximativ egale — 4-5 săptămîni (trimestrele II și III avînd o durată mai redusă se pot împărți în 2 perioade).

Ritmicitatea notării se stabilește prin compararea coeficientului de notare în cele 3 perioade

$$\text{Coeficient de notare} = \frac{\text{numărul de note}}{\text{numărul de ore}}$$ din perioada I, II, III.

Exemplu: la clasa C coeficientul de notare în perioada I $\frac{58}{19} = 3{,}05$. În perioada II $= \frac{82}{19} = 4{,}3$ iar în perioada III $= \frac{72}{18} = 4$.

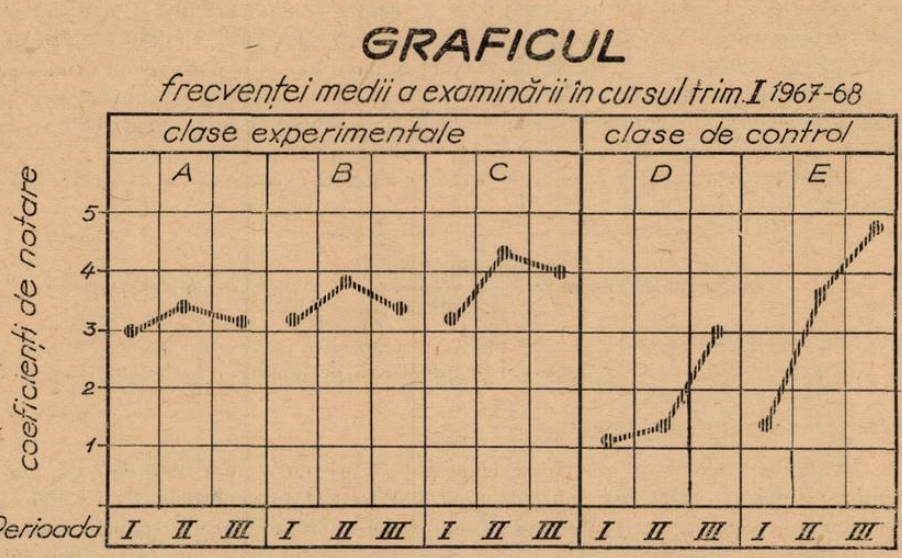
Studierea ritmicității notării în trimestrul I în anul școlar 1967/968 s-a realizat asupra a 5 clase — 175 elevi din care s-au stabilit 3 clase experimentale — 105 elevi. S-a indicat colectivului de profesori care au predat la aceste clase să realizeze următoarele cerințe: verificarea ritmică a cunoștințelor elevilor încă din prima perioadă a trimestrului; motivarea notelor acordate elevilor; folosirea cu precădere a verificării orale, atît din materia lecției curente, cît și din cele anterioare.

Analizînd datele prezentate în tabelul nr. 1 și în grafic rezultă diferențe mici ai coeficienților de notare în cadrul celor 3 perioade ale trimestrului la clasele experimentale (3,2-3, 6-3,5 iar pe total trimestru 3,4) în comparație cu clasele de control unde iese în evidență în mod pregnant lipsa de ritmicitate. Astfel, de la coeficientul de 1,2 în prima perioadă se ajunge la 3,9 în perioada ultimă a trimestrului. Ritmicitatea cea mai bună se constată la clasa B unde coeficientul de notare puțin mai redus la începutul trimestrului este explicabil datorită perioadei de acomodare a elevilor, de care s-a ținut seama.

T a b e l Nr. 1

influența ritmicității în notare asupra rezultatelor la învățătură obținute de elevi în trim. I, la obiectul merceologie.

Perioada	Nr. de ore	CLASE EXPERIMENTALE												CLASE DE CONTROL								
		A			B			C			Total			D			E			Total		
		Nr. note	Coef. not.	Prom. %	Nr. note	Coef. not.	Prom. %	Nr. note	Coef. not.	Prom. %	Nr. note	Coef. not.	Prom. %	Nr. note	Coef. not.	Prom. %	Nr. note	Coef. not.	Prom. %	Nr. note	Coef. not.	Prom. %
I	19	57	**3**		60	**3,2**		58	**3,05**		175	**3,2**		20	**1,05**		24	**1,3**		44	**1,2**	
II	19	65	**3,4**		71	**3,7**		82	**4,3**		218	**3,6**		28	**1,4**		68	**3,6**		96	**2,5**	
III	18	56	**3,1**		62	**3,4**		72	**4**		190	**3,5**		54	**3**		85	**4,7**		139	**3,9**	
Total sf. trim.	56	178	**3,2**	**83**	193	**3,4**	**85**	212	**3,7**	**83**[6]	583	**3,4**	**84**	102	**1,8**	**74**[3]	177	**3,2**	**75**[5]	279	**2,4**	**74**[9]



Este de remarcat de asemenea că la clasele experimentale coeficientul de notare prezintă o ușoară scădere în perioada a III-a a trimestrului, în care atenția profesorilor este îndreptată nu atît asupra ascultării unui număr mare de elevi *, cît, mai ales, asupra realizării sarcinii didactice dominante în această perioadă — recapitularea și sistematizarea materiei.

Din asistențele la ore în această perioadă nu s-au constatat semne de supraîncărcare prin forțarea notării, deoarece elevii sînt notați deja cu a 5-a, a 6-a notă, acordîndu-se note elevilor care în cadrul lecțiilor de recapitulare participă activ manifestînd cunoștințe temeinice, precum și elevilor care răspunzînd din materia întregului trimestru urmăresc să obțină calificative mai bune.

Printre observațiile noastre de la orele asistate menționăm preocuparea profesorilor pentru a folosi efectul stimulativ al aprecierii răspunsurilor elevilor, ceea ce a creat în oră „condițiile unei stări active, ale unui tonus ridicat al scoarței cerebrale favorabil însușirii active și conștiente a cunoștințelor de către elevi" [7].

Stilul de notare al profesorilor la aceste clase este confirmat și de rezultatele semnificative obținute la sfîrșitul trimestrului — 84% promovați la clasele experimentale față de 74,9% la clasele de control. Urmărind modul în care pregătirea sistematică a elevilor poate să determine un grad mai înalt de însușire a cunoștințelor, atît sub aspectul volumului, cît mai ales al capacității de sintetizare și de operare independentă cu noțiunile însușite, am analizat rezultatele obținute la cele 2 categorii de clase la lucrările scrise trimestriale **.

Efectele pozitive ale pregătirii sistematice sînt ilustrate prin rezultatele elocvente din tabelul nr. 2 unde procentul de mediocritate s-a redus la 20,9% la clasele experi-

* ... pentru a recupera golurile din perioadele precedente, cum este cazul la clasele de control, unde de pildă la clasa E de la 1,3 coeficientul ajunge la 4,7 (vezi graficul).

[7] Pedagogia, III, E.D.P. 1964, p. 115.

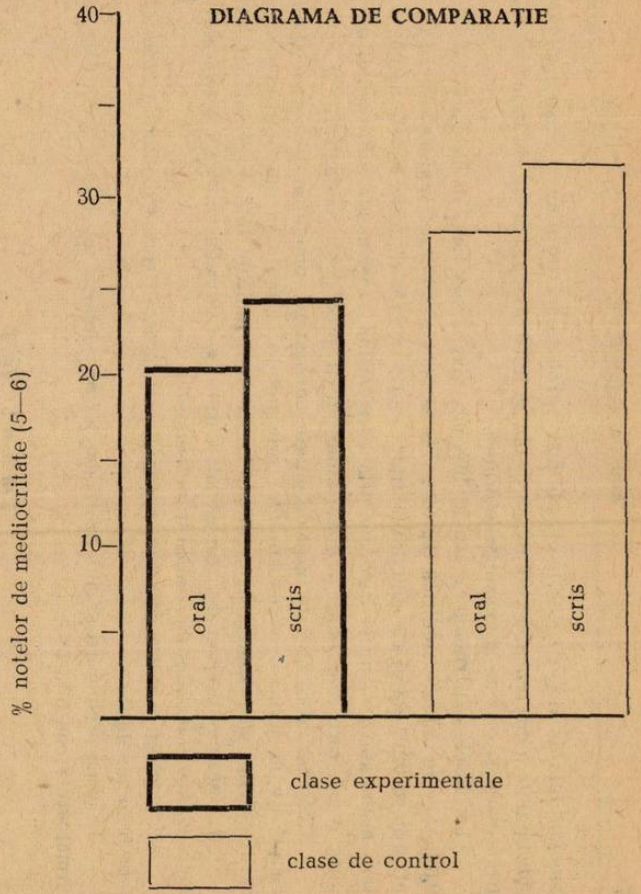
** Menționăm că prin convenție, subiectele lucrărilor scrise la ambele categorii de clase au prezentat același grad de dificultate, rezultatele fiind deci comparabile. S-a urmărit ca subiectele să solicite spiritul de independență al elevilor, priceperea de a utiliza cunoștințele dobîndite în explicarea unor fapte și fenomene noi.

TABEL Nr. 2

variația notelor de mediocritate de la lucrările scrise și examinările orale

Clasele	Nr. elevi	Nr. elevi cu note 5—6 (mediocritate)				Diferențe între notele scris și oral
		la oral		lucr. scrise		
		nr.	%	nr.	%	
experimentală	105	20	19,5	22	20,9	1,4%
de control	70	15	21,4	22	31	9,6%

DIAGRAMA DE COMPARAȚIE



mentale față de 31% cît este la clasele de control. În același timp se constată o ștergere substanțială a discrepanței care există de obicei între nivelul notelor de la lucrările scrise trimestriale și cele de la examinările orale *.

La clasele experimentale aceste diferențe sînt numai 1,4% iar la clasele de control 9,6%. Aceste date ne confirmă faptul că elevii s-au adaptat sistemului de lucru cu clasa al profesorului, astfel că solicitarea ritmică prin verificări orale a determinat o repetare eșalonată a materiei care conform cercetărilor experimentale de psihologie „asigură o păstrare mai bună a materialului decît procedeul concentrării" **.

Considerînd că nu este lipsit de interes cunoașterea punctului de vedere al elevilor cu privire la aprecierea cunoștințelor prin notele obținute în cursul trimestrului, am cerut elevilor să răspundă la următoarele întrebări indicate într-un chestionar scris ***.

1. Considerați că media trimestrială care vi s-a încheiat confirmă adevăratul nivel de pregătire al lecțiilor din cadrul trimestrului?

2. Dacă ați fi fost ascultat de mai multe ori în acest trimestru, situația la învățătură s-ar fi îmbunătățit?

În urma prelucrării și sintetizării datelor am elaborat tabelul nr. 3 din care rezultă următoarele constatări:

Tabel Nr. 3

cuprinzînd rezultatele anchetei pentru stabilirea atitudinii elevilor față de mediile trimestriale și frecvența notării

Clasa	Nr. elevi	Atitudinea față de media trimestrială				Influența frecvenței notării asupra situației la învățătură			
		aprobativă		o consideră neechitabilă		influențează pozitiv		nu influențează	
		nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
experimentală	**105**	**96**	**91**	**9**	**9**	**93**	**89**	**12**	**11**
de control	70	55	78	15	22	60	86	10	14

Elevii de la clasele experimentale care în cursul trimestrului au fost frecvent solicitați la răspuns, fiind notați la oral cu 6-7 note, manifestă o atitudine aprobativă asupra notărilor în proporție de 91%. Cei de la clasele de control, avînd numai 2-3 note la oral, manifestă în oarecare măsură îndoieli cu privire la elocvența mediei încheiate.

Se constată că însăși elevii de la clasele de control care deși au obținut rezultate mai slabe sînt de părere în proporție de 86% că dacă ar fi fost solicitați mai mult în timpul trimestrului, rezultatele deveneau mai bune. De asemenea, se poate observa că nota motivează în special (în proporție de 89%) elevii obișnuiți să fie solicitați frecvent în lecție.

---

* A se vedea diagrama de comparație nr. 3.

** ... „fenomenele păstrării și uitării sînt puternic influențate și de procedeele utilizate în memorare: eșalonarea sau concentrarea repetițiilor" *(Psihologie generală*, Al. Roșca, *Procesele de cunoaștere*, p. 253).

*** Pentru asigurarea sincerității datelor nu s-a cerut în mod obligatoriu semnarea chestionarului.

CONCLUZII

— Rezultatele investigației noastre cu privire la contribuția notării ritmice la ridicarea nivelului de cunoștințe al elevilor confirmă ipoteza propusă. Nivelul de cunoștințe al elevilor din clasele experimentale, așa cum a rezultat din analiza materialului faptic, înregistrează în majoritatea situațiilor un progres de la 74 la 85% promovați, iar mediocritatea scăzînd de la 31 la 21,4%. Ritmicitatea în notare a influențat formarea deprinderilor de a învăța continuu și sistematic.

— Obținerea unor rezultate superioare la lucrările scrise comparativ cu clasele de control confirmă eficacitatea procedeului în dezvoltarea capacității elevilor de sintetizare și de operare independentă cu noțiunile însușite.

— Prin acordarea unui număr corespunzător de note încă de la începutul trimestrului, dispare pentru elevi „fetișismul" notei, iar pentru profesor arbitrariul în definitivarea situației școlare trimestriale și anuale. Elevul, fiind verificat din toate capitolele importante ale programei școlare, adoptă o atitudine conștientă și aprobativă față de notări, deoarece media trimestrială devine reprezentativă oglindind nivelul real al cunoștințelor din întregul trimestru.

— Cunoașterea ritmicității în notarea elevilor reprezintă în bună măsură cunoașterea unui stil de lucru cu clasa al profesorilor și dacă acest lucru este analizat periodic de către conducerea școlii sau diriginți, se nasc noi posibilități de investigație a activității noastre la clasă, ceea ce va conduce la desprinderea cu mai multă ușurință a deficiențelor și găsirea măsurilor care să sporească eficacitatea procesului de învățămînt. Privită sub acest unghi, ritmicitatea în notare ne apare ca un indicator nou care conturează în mai bună măsură activitatea profesorului.

— Din studiu a mai rezultat că sistemul de stabilire a ritmicității prin calcularea coeficientului de notare este practic necesitînd un volum restrîns de muncă și în același timp este un sistem operativ, deoarece calculîndu-se periodic nu se așteaptă sfîrșitul trimestrului sau al anului pentru a constata anumite aspecte care impun luarea unor măsuri la momentul oportun.

— Contribuția ritmicității notării la ridicarea nivelului de cunoștințe al elevilor nu trebuie interpretată în mod simplist. Ritmicitatea în notare contribuie în adevăr la aceasta, însă numai în condițiile aplicării creatoare a principiilor didactice și realizarea unei unități de acțiune prin intervenția coordonatoare a conducerii școlii și a dirigintelui clasei.

Vasile Goldiş, luptător pentru ideea de unitate naţională

Asistent univ. GHEORGHE ŞORA
Asistent univ. PETRU ARDELEAN
Universitatea din Timişoara

De numele lui Vasile Goldiş, personalitate marcantă a vieţii politice româneşti de la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul celui de-al XX-lea, se leagă o serie de evenimente istorice cu profunde rezonanţe în conştiinţa poporului nostru, evenimente care au culminat cu actul unirii Transilvaniei cu România, înfăptuit la 1 decembrie 1918.

Vasile Goldiş se numără printre semnatarii declaraţiei de la Oradea, în care se preconizează dezlipirea Transilvaniei de Ungaria[1]. Apoi, în şedinţa Consiliului Naţional Român Central din 6 noiembrie 1918, care a pus problema revendicărilor faţă de guvernul maghiar, el redactează textul notei ultimative înmînate acestuia prin Varjassy Lajos, notă care prevedea transmiterea puterii de stat — în 26 de judeţe locuite de români — Consiliului Naţional Român. Atît de surprinzătoare a fost această somaţie, încît guvernul Karoly solicită Consiliului Naţional Român 24 ore de gîndire[2]. Urmează apoi tratativele de la Arad din 13—14 noiembrie, între Oscar Jaszi, ministrul ungur împuternicit cu rezolvarea chestiunii naţionalităţilor, şi delegaţia Consiliului Naţional Român condusă de Vasile Goldiş. Acesta, dînd dovadă de fermitate politică, respinge pretenţiile guvernului maghiar care urmărea asuprirea pe mai departe a poporului român din Transilvania[3]. Tot acum, Consiliul Naţional Român lansează apelul „Către popoarele lumii", redactat de Vasile Goldiş, în care pentru prima dată conducătorii Partidului Naţional Român se declarau deschis în favoarea unirii Transilvaniei cu România.

Zilele următoare ale lunii noiembrie a anului 1918 se caracterizează prin pregătiri intense în vederea convocării unei adunări a reprezentanţilor tuturor păturilor sociale din Transilvania. Aceasta a fost, după cum se ştie, celebra Adunare Naţională de la Alba-Iulia care a proclamat, la 1 decembrie 1918, unirea Transilvaniei cu România, realizînd în acest fel un vis secular al poporului român.

---

[1] *Destrămarea monarhiei austro-ungare 1900—1918*, Editura Academiei R.P.R., 1964, p. 172.

[2] „Ştirea", Arad, 1934, 12 februarie, p. 1; „Ecoul", Arad, 11 februarie, 1934, p. 1—2.

[3] „Românul", Arad, 1918, 3/16 noiembrie, p. 1.

Cu expunerea declarației de la Alba-Iulia Consiliul Național Român l-a însărcinat pe Vasile Goldiș, ceea ce a fost cît se poate de nimerit, date fiind calitățile sale de eminent orator, dar mai ales poziția sa democratică avansată. Făcînd o incursiune istorică, în care releva asuprirea națională și socială exercitată metodic și sistematic, timp de șapte decenii (între 1848 și 1918), asupra românilor din Transilvania, Declarația de la Alba-Iulia sublinia, în spiritul principiului leninist al dreptului națiunilor la autodeterminare, inevitabilitatea dezmembrării monarhiei austro-ungare și a înfăptuirii unității noastre naționale, ca o expresie firească a procesului istoric obiectiv.

★

Vasile Goldiș s-a născut la 25 noiembrie 1862, în satul Mocirla, azi Lunca Teuz, din județul Arad. Tatăl său, preotul ortodox Isaia Goldiș, se trăgea dintr-o familie de mineri aurari din Munții Apuseni, iar mama, Floarea Goldiș, născută Cornea, provenea din ținutul Făgărașului, unde părinții ei, urmași ai lui Oprea Cornea, înnobilat la 1628 de principele Transilvaniei Gabriel Bethlen[4], se bucuraseră de unele privilegii. Urmează școala primară la Cermei și Pănadul Nou, iar studiile liceale la Arad, răsplătite după terminarea lor prin distincția „cum prima eminență".

Îndurînd mari lipsuri materiale, își încheie studiile universitare la Budapesta și Viena, și obține numirea de candidat de profesor la liceul model al statului din Budapesta. Nu rămîne, însă, decît scurtă vreme, în capitala Ungariei și pleacă la Caransebeș, în dorința de a-i sluji pe ai săi. Aci, el intră ca profesor la școala normală confesională. Peste alți trei ani, în 1889, Vasile Goldiș se transferă la Brașov, unde va preda, timp de 12 ani, pînă în 1900, limba latină și istoria la Gimnaziul superior ortodox, avînd de colegi, printre alții, pe Valter Branisce și Virgil Onițiu. În această perioadă, el se manifestă și ca literat publicist. Talentul său de gazetar a fost de către mulți remarcat. El poate fi considerat, totodată, și ca unul dintre înaintașii de frunte ai oratoriei politice românești, continuator al filonului ei democratic ce pornește de la pașoptiști, prelungindu-se prin Mihail Kogălniceanu[5]. Mărturie sînt, în acest sens, numeroasele sale discursuri și cuvîntări străbătute de un cald patriotism. Vasile Goldiș a încetat din viață la 10 februarie 1934, la Arad.

★

Despre activitatea didactică propriu-zisă a lui Vasile Goldiș, despre munca sa cu elevii ne-au parvenit puține dovezi scrise*. Nu încape însă îndoială că aceasta s-a caracterizat prin conștiinciozitate și corectitudine exemplară, prin tact și înțelegerea superioară a legilor educației. Facem această afirmație bazați pe cunoașterea personalității sale, a omului, cunoaștere pe care ne-o înlesnește adeseori propriul

[4] Cf. Octavian Lupaș, *Date biografice inedite despre Vasile Goldiș*, lucrare prezentată la cea de-a III-a sesiune de comunicări științifice a Muzeului județean Arad, la 10 decembrie 1967 (nepublicată).

[5] V. Goldiș l-a ascultat pe Kogălniceanu cu prilejul unui discurs rostit de acesta la Budapesta (1886), exprimîndu-și sincer admirația față de marele cărturar și om politic, în jurnalul său intim. Cf. O. Lupaș, comunicarea citată.

* O scrisoare a acestuia, din 1888, reprodusă de Virgil Molin într-un studiu recent din revista „Mitropolia Banatului", se referă, aproape în întregime, la condițiile materiale în care a trăit profesorul Goldiș la Caransebeș, la impresiile pe care i le-a lăsat șederea sa de 3 ani în orășelul bănățean. Vezi V. Molin, *Vasile Goldiș, dascăl al preparandiei din Caransebeș*, revista „Mitropolia Banatului" XVII, nr. 10—12, p. 697—707.

său jurnal intim, precum și unele mărturii ale contemporanilor [6]. Avem, în schimb posibilitatea de a face cunoștință cu ideile și concepțiile sale pedagogice, oferite de manualele pe care le-a elaborat și editat. Răsfoindu-le vom avea prilejul să constatăm, pe lîngă informația amplă, pe lîngă pregătirea temeinică, o bună cunoaștere de către autor a cerințelor metodico-pedagogice în alcătuirea unor lucrări de acest gen, respectarea particularităților de vîrstă, a capacității de înțelegere și de asimilare a cunoștințelor de către elevi. Referindu-ne la conținutul lor, subliniem, totodată, contribuția științifică a lui Vasile Goldiș, interesul acordat problemelor de istorie, cu scopul evident de a răspunde unor țeluri politice superioare, cărora el li s-a dăruit cu consecvență. Foarte important este faptul că în elaborarea acestor cărți Vasile Goldiș se situează pe pozițiile materialismului istoric. În prefețele manualelor de istorie, de pildă, el concepe istoria societății ca un proces unitar, guvernat de legi obiective. Pe parcurs, Vasile Goldiș insistă asupra acestor idei, ajungînd la concluzia că societatea omenească este un produs al evoluției și dezvoltării lumii materiale, istoria fiind creația maselor populare.

Scriind un manual de istorie pentru școlile române [7], Vasile Goldiș, deși se ocupă de evenimentele „epocale" din trecutul țării, nu omite să facă des referințe la momentele semnificative din viața altor popoare. În capitole speciale, chiar la început, el amintește despre dacii ajunși la apogeul puterii lor sub regii Burebista și Decebal. Sînt trecuți în revistă marii voievozi români, începînd cu Alexandru Basarab I, biruitorul lui Carol Robert de Anjou, continuînd apoi cu Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul ș.a. Introducerea capitolului privind domnia din urmă a lui Mihai Viteazul (p. 66—68) n-o considerăm întîmplătoare. Neînfricatul voievod apărea și pentru Vasile Goldiș ca domn al tuturor românilor, deci și al celor din Transilvania, pe care el, pentru prima oară, i-a reunit între granițele politice ale aceleiași țări românești.

Tratînd despre epoca modernă, Vasile Goldiș aduce prinosul de recunoștință al generației sale reprezentanților Școlii ardelene, lui Gheorghe Șincai, întemeietorul istoriografiei științifice naționale, mărturisind, în acest fel, afinitatea sa de spirit cu cei care au susținut, în împrejurări vitrege, romanitatea poporului român și latinitatea limbii române. Merită să subliniem aici ideea cuprinsă în prefața la ediția a II-a din 1899, anume că „studiul istoriei trebuie să fie curat educativ", să nu constituie deci prilej de învrăjbire a naționalităților. Prin ea autorul demonstra încă o dată spiritul larg tolerant al poporului român [8]. Tratînd problemele dintr-o perspectivă mai generală, manualul de care ne-am ocupat pînă aici constituie astfel o reușită demonstrație de studiu istoric comparativ, înscriindu-se ca un preludiu la cel de Istoria universală, apărut în trei volume, între anii 1890—1897. Scopul editării acestuia, după cum rezultă și din prefața volumului al II-lea, a fost de a transmite cunoștințe științifice temeinice din domeniul istoriei, la nivelul posibilităților intelectuale ale elevilor, tratînd concomitent despre toate aspectele vieții sociale. Cartea venea să suplinească, totodată, lipsa unui manual adecvat de acest gen, să înlăture „haosul și confuzia" existente la școlari, mai ales în privința istoriei evului mediu. Sesizînd lipsa unei corelări logice a faptelor în predarea acestei perioade, autorul critică manualele existente, pe care le consideră o aglomerare de „ani, nume și în-

---

[6] Ion Clopoțel, *Figuri reprezentative de la noi. Notă introductivă. Vasile Goldiș, Bibliotecă ziaristică*, Cluj, 1934; Silviu Dragomir, *Vasile Goldiș, luptătorul și realizatorul politic*, Editura Asociațiunii, Sibiu, 1936; O. Lupaș, *Istoria unirii românilor*, București, 1937.

[7] Ediția I, 1896, poartă titlul *Istoria patriei pentru școalele poporale române.*

[8] Athanase Joja, *Profilul spiritual al poporului român*, în „Steaua", 1965 p. 3—12.

tîmplări, a căror legătură elevul nu o putea nici ghici măcar". El cere, cu acest prilej, înlăturarea din predare a elementelor de prisos, care îngreuiază înțelegerea prin supraîncărcarea memoriei. Manualul în sine reprezintă o contribuție originală a autorului, remarcabilă și prin faptul că se sprijină pe lucrările de specialitate cele mai recente apărute în Europa[9]. Prezentarea istoriei romanilor, de pildă, este însoțită de explicarea științifică a cauzelor ce au determinat căderea lor. Raportată la aceasta, istoria Daciei, a fost plină de fapte măreție, arătă Goldiș, cu justificată mîndrie națională. Burebista și Decebal, regii dacilor, au fost conducători deosebiți, care au știut să lupte, dar și să moară pentru gloria patriei lor. Dacii înșiși „erau un popor viteaz și războinic, disprețuitor de primejdii și cu moravuri bune"[10].

Vasile Goldiș are meritul că a știut să încadreze în mod dialectic formarea, dezvoltarea și consolidarea Țărilor Românești în contextul condițiilor europene, subliniind just că cele două state s-au ridicat la înălțimea evenimentelor contemporane, reprezentînd astfel un factor pozitiv în apărarea civilizației Europei de pericolul expansiunii otomane.

Legat de prezentarea epocii moderne, e necesar să subliniem atitudinea înaintată a autorului în problema unirii Principatelor. Apreciind că Alexandru Ioan Cuza a fost un domn „drept și bun", el are rezerve față de actul prin care acesta a fost răsturnat și înlocuit cu un principe străin, deoarece consideră că au fost lezate interesele țării.

Din ansamblul faptelor de istorie a României inserate în manualul de istorie universală scris de Vasile Goldiș, desprindem ideile de bază ce au stat la temelia crezului său politic și l-au călăuzit, de altfel, în toată activitatea sa: originea română a poporului român și continuitatea lui pe teritoriul de azi, necesitatea restabilirii unității naționale, prin unirea tuturor românilor într-un singur stat, în vederea unei dezvoltări libere, economice și sociale, spre binele și prosperitatea națiunii române.

Atrage atenția și manualul de *Sintaxa limbii latine*, apărut în 1896, în prefața căruia autorul consideră limba strămoșilor romani ca obiect de bază în școală. Cartea, care se adresează elevilor de clasa a III-a și a IV-a gimnazială, a fost întocmită conform principiului general valabil al accesibilității, simplu, „fără frunze și flori", după cum notează autorul. La sfîrșitul ei se dă un mic vocabular latin-român și român-latin, în scopul de a facilita înțelegerea textelor și de a-i iniția pe elevi în munca cu dicționarul.

Geografia pentru școlile poporale, apărută în 1900, ne oferă posibilitatea de a accentua părerea potrivit căreia Vasile Goldiș a dovedit multă pricepere în alcătuirea manualelor, precum și un simț didactic bine orientat.

În afară de manualele editate, a căror analiză a constituit obiectul primei părți a articolului nostru, Vasile Goldiș este și autorul unei traduceri a cărții lui James. L. Huges *Greșelile învățătorilor*[11], un îndreptar sistematic, o colecție de sfaturi și procedee metodico-pedagogice utile în activitatea școlară. O subliniem ca pe o contribuție a sa la dezvoltarea literaturii pedagogice românești.

În continuare, ne vom ocupa de un alt aspect al activității lui Vasile Goldiș legat de școală, anume lupta sa pentru susținerea și apărarea învățămîntului românesc. Ca deputat în parlamentul ungar, între anii 1906—1910, el desfășoară aici o vie agitație, al cărei țel era, printre altele, de a veni în sprijinul școlii românești din

[9] Vezi indicele bibliografic al manualului.

[10] Vasile Goldiș, *Istoria universală*, vol. 2, Brașov, 1893, p. 12.

[11] James L. Huges, *Greșelile învățătorilor*, în românește de V. Goldiș, Editura Librăriei Ciurcu, Brașov, 1894.

Transilvania, serios ameninţată de politica şovină a guvernelor dualiste. Legea şcolară preconizată în 1905 de către Appony oferea cîmp liber tendinţei de deznaţionalizare a românilor, prin excluderea limbii noastre din şcoli, inclusiv din cele care nu erau susţinute cu cheltuiala statului maghiar. Împotriva acestei legi reacţionare se ridică glasul de protest al deputaţilor români, în număr de cincisprezece, în stagiatura 1906—1910 [12]. În cursul a numeroase dezbateri desfăşurate în perioada 14 martie — 15 iunie 1907, Vasile Goldiş se remarcă prin intervenţiile sale în discutarea acestei legi, bine argumentate şi susţinute [13]. Prin combativitatea sa, el reuşeşte chiar să determine, la un moment dat, amînarea discutării proiectului de lege. Văzînd în metoda parlamentară o posibilitate de moment pentru ducerea luptei naţionale, şi nu o laşitate şi o abandonare a acesteia, aşa cum greşit au afirmat unii, el înţelege să se folosească la maximum de acest drept pe care aşa-zisul constituţionalism habsburgic îl mai menţinea oarecum pentru naţionalităţile asuprite din imperiu. Alături de ceilalţi deputaţi români şi de alte naţionalităţi — sîrbi, slovaci etc. —, Vasile Goldiş pledează pentru acordarea de drepturi politice largi, autentic democratice, maselor, insistă în dezbaterile parlamentare pentru recunoaşterea Partidului Naţional Român din Transilvania, vestejind politica de asuprire naţională şi de asimilare forţată a popoarelor nemaghiare.

Vasile Goldiş invocă dreptul la viaţă naţională liberă a popoarelor asuprite din monarhia austro-ungară, demonstrează capacitatea acestora de a progresa pe tărîm economic, social şi cultural, urmărind să cîştige pentru ele deplină îndreptăţire şi egalitate.

Prin combativitatea şi intransigenţa sa, dar mai ales prin clarviziunea istorică şi politică de care făcea dovadă, Goldiş devenise o primejdie, sesizată de guvernanţii maghiari, care nu întîrzie să-şi ia măsurile „de securitate" şi prin maşinaţiuni de culise să determine căderea lui în alegerile parlamentare din 1910. În pofida acestei ostracizări, activitatea politică a lui Vasile Goldiş continuă la fel de intensă şi de rodnică. Astfel, prin discursurile patriotice rostite în congregaţiile comitatense (consiliile judeţene n.n.), el izbuteşte să determine o vie agitaţie în mijlocul românilor, care, indignaţi de politica „asupritoare de naţionalităţi" a statului şovin maghiar, deveneau mereu mai hotărîţi să lupte pentru eliberarea de sub jugul stăpînirii austro-ungare.

În perioada primului război mondial, dar mai ales după ce România se alăturase Antantei, învăţămîntul românesc din Transilvania trece prin momente deosebit de grele. Suspectaţi de infidelitate faţă de guvern, o serie de învăţători şi de profesori sînt internaţi în lagărele de concentrare, multe şcoli sînt închise sub diferite pretexte, sălile de clasă ale unora sînt ocupate de armată; se exercită presiuni asupra conducerii bisericii ortodoxe române care patrona şcolile confesionale, pentru a o determina să introducă învăţămîntul general în limba maghiară. Consistoriul din Arad adoptă, însă, o linie fermă, aproape radicală, faţă de pretenţiile guvernului de la Budapesta, datorată, în mare parte, secretarului său, Vasile Goldiş. În anul 1914, fiind delegat în probleme şcolare de episcopul Ioan I. Papp, duce tratative cu ministrul instrucţiunii şi cultelor, în vederea înfiinţării unei şcoli normale de fete la Arad, pe lîngă cea existentă, de băieţi. Ministrul pune, însă,

[12] *Destrămarea monarhiei austro-ungare 1900—1918*, Editura Academiei R.P.R., Bucureşti, 1964, p. 131.

[13] T. V. Păcăţian, *Cartea de aur sau luptele politice ale românilor sub coroana maghiară*, vol. VIII, Sibiu 1915, p. 453, 546—552; 559; 597—598; 509; 601; 605—606; 679—681; 789—790; Vasile Goldiş, *Discursuri rostite în preajma unirii şi la Asociaţiunea culturală „Astra"*, Cultura Naţională, Bucureşti, 1928.

condiția ca în noua școală istoria și geografia să fie predate în limba maghiară, ceea ce Vasile Goldiș nu acceptă. El insistă pentru majorarea salariilor profesorilor, pentru acordarea de pensii văduvelor unor învățători și profesori [14], Vasile Goldiș cere să se afle „o modalitate oarecare" pentru rezolvarea acestei probleme „ca să nu încurajăm năpăstuirea familiilor învățătorești prin pierderea dreptului la pensiune" [15]. Tot pentru a veni în sprijinul celor „năpăstuiți", el determină consistoriul din Arad să ceară informații guvernului despre învățătorii și profesorii români care fuseseră privați de libertate în urma învinuirii de „lipsă de fidelitate" și „nepatriotism" [16].

Într-un raport din 1916 cu privire la învățământ, Vasile Goldiș dă la iveală o serie de anomalii ce ilustrează situația dezastruoasă a românilor transilvăneni, după cinci decenii de guvernare dualistă. „Factorii vieții publice (autoritățile maghiare, n.n.) nu au interes a netezi acestui popor calea progresului" [17], constată Goldiș cu amărăciune. „Analfabetismul poporului nostru e și azi îngrozitor (...), procentul analfabeților e imens" [18], continuă el. Cauza fundamentală a acestei stări de lucruri umilitoare e just intuită în „slaba înzestrare materială și lipsa de mijloace" [19], în indiferența guvernanților maghiari față de stimularea economică a poporului român din Transilvania. Dar nivelul cultural scăzut al acestuia se datorește — arată V. Goldiș — și faptului că „activitatea extrașcolară a învățătorilor se bagatelizează" [20], nu ține pasul cu „cerințele progresului modern" [21]. Totodată, lipsa de cadre didactice calificate pentru școlile românești îngreuia desfășurarea procesului de învățământ. Pregătirea elevilor, datorită acestei situații, era nesatisfăcătoare [22]. Nu lipsește, din acest raport, nici critica la adresa bisericii, neputincioasă în a oferi poporului soluția salvării.

Tot din acest raport merită să reținem replica dată unui slujitor al bisericii care vedea posibilitatea îmbunătățirii soartei poporului nostru în „iubirea de patrie, alipirea către înaltul tron și respectul legilor [23], cu alte cuvinte în trădarea intereselor naționale. Vasile Goldiș răspunde pe un ton aproape sarcastic: „Care va să zică iubirea de lege, limbă și neam nu mai face parte din elementele constitutive ale idealului nostru" [24]. Idealul pe care-l avea în vedere Vasile Goldiș era unitatea politică a poporului român, în cadrul căreia se va înfăptui unitatea culturală și se vor crea condițiile unei dezvoltări libere și nestingherite pentru toți fiii României.

După înfăptuirea actului unirii Transilvaniei cu patria mamă de la 1 decembrie 1918, Vasile Goldiș este numit ministru al Cultelor în primul guvern al României întregite. Își punea mari speranțe în capacitatea acestui guvern de a traduce în viață o serie de deziderate ale poporului nostru, îndelung amînate. În acest sens, îi scria entuziast și optimist lui Ion I. Papp, la 28 februarie 1919: „Ne așteaptă problemele cele mari ale noului stat român, probleme de la a căror fericită rezolvare

[14] Arhiva Episcopiei ortodoxe române a Aradului (A.E.O.R.A.), grupa II, dosar 24/1914, act 3616/1914.
[15] *Idem*, grupa II, dosar 24/1914, act. 6017/1915.
[16] *Idem*, grupa II, dosar 35/914, act. 1298/1916.
[17] *Idem*, grupa II, dosar 2/1916.
[18] *Ibidem*.
[19] *Idem*, grupa IV, dosar 9/1916, act. 1874/1917.
[20] *Ibidem*.
[21] *Ibidem*.
[22] *Ibidem*.
[23] *Ibidem*.
[24] *Ibidem*.

atîrnă viitorul acestui stat (...) Îmi voi da tot interesul în serviciul cauzei știute și nădăjduiesc că în constituanta apropiată ne va succede să așezăm pe temeiuri solide scumpa noastră Românie mare" [25]. Din păcate, n-a fost așa cum spera Vasile Goldiș și cum speraseră și alții. Rezultatele unirii au fost exploatate de către burghezie și moșierime în mare măsură în folosul lor.

Aspirațiile democratice ale maselor nu s-au realizat atunci. Școala a devenit un bun al tuturor, așa după cum visase s-o vadă Vasile Goldiș, abia în regimul nostru, cînd dreptul la învățătură a devenit o realitate deplină pentru toți fiii patriei, constituind un puternic și valoros mijloc de dezvoltare a științei, un instrument de educare comunistă a întregului popor.

[25] A.E.O.R.A., grupa II, dosar 35/1914, act. 147/1919.

Vocația pedagogică a savantului enciclopedic Simion Mehedinți

DUMITRU MUSTER

Simion Mehedinți * este prezentat, cel mai adesea, ca *geograf*. Prima lucrare ce i s-a tipărit după moarte este o culegere, *Opere alese* [1], dar alegerea operelor este doar din domeniul geografiei, iar „cuvîntul înainte", considerîndu-l ca „unul dintre cei mai reprezentativi cărturari ai noștri din prima jumătate a secolului al XX-lea", îl arată ca pe un „mare geograf român", care „a avut un rol hotărîtor în dezvoltarea gîndirii geografice din România", și „a fost, de asemenea, un ctitor și un organizator al învățămîntului nostru geografic".

Caracterizarea nu poate să fie decît justă: „primul profesor de geografie de la Universitatea din București", „deschizătorul de drumuri noi în geografia românească", [2] a desfășurat o bogată activitate științifică, didactică și organizatorică în domeniul geografiei, de ajuns ca să justifice caracterizarea sa ca eminent geograf, „printre primii savanți moderni care a conceput geografia ca o știință analitică unitară a întregului planetar" [3], dacă ar fi lucrat numai în domeniul geografiei. Dar, fiindcă după părerea biografului citat, de specialitate geograf, S. Mehedinți a fost „o personalitate complexă — nu lipsită de contradicții — dar capabilă de sinteze în domenii variate: filozofie, geografie, pedagogie, istorie, literatură [4], ne este permis să cercetăm activitatea lui geografică în comparație cu activitatea desfășurată în celelalte domenii.

În această analiză, trebuie să constatăm că teza sa de doctorat în geografie, pentru care fusese trimis la studii în străinătate, fiindcă fusese dinainte „repartizat" să ocupe o catedră nouă pentru această știință, încă neexistentă la Universitatea din București [5], este intitulată *Die kartographische Induktion (Inducția cartografică)*; ea este o lucrare de metodologia științei geografice, o lucrare — în fond — de logică, după chiar vorbele autorului: „numai un capitol din lucrarea întreagă care purta titlul destul de incomod *Die Logik der Karte" (logica hărții)* [6]. Iar dacă cercetăm „opera sa fundamentală Terra", [7] constatăm, de asemenea, că ea este tot o lucrare de metodologie, tot de logica științei, bineînțeles sistematizînd un enorm material geografic (capitolele celor două volume care însumează 1203 pagini sînt intitulate:

---

* Profesorul Simion Mehedinți s-a născut la Soveja, în 18 octombrie 1868 (se comemorează 100 de ani de la nașterea sa) și a decedat la București, în 14 decembrie 1962.

[1] Simion Mehedinți, *Opere alese*, sub redacția prof. dr. doc. V. Mihăilescu, București, Editura științifică, 1967.

[2] V. Mihăilescu, *Omul și opera*, în: S. Mehedinți, *Opere alese*, p. 11.

[3] *Ibidem*, p. 28.

[4] *Ibidem*, p. 28.

[5] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra. Amintiri și mărturisiri*, București, Academia Română, 1946, p. 40—41.

[6] *Idem*, p. 161.

[7] S. Mehedinți, *Opere alese*, *Cuvînt înainte*, p. 5.

Și este adevărat că însuși S. Mehedinți a considerat *Terra* ca operă vrednică să fie amintită în epitaful pe care-l gîndise pentru mormîntul său („Terra scripsit" era al treilea și ultimul rînd pe piatra funerară de formă antică).

Obiectul geografiei, Definiția geografiei, Metoda cercetărilor geografice — analiza, sinteza, verificarea metodei geografice —, *Observarea geografică, Descrierea, Clasificarea, Inducția geografică, Deducția geografică, Fazele cugetării geografice, Legi geografice).*

Așadar, în ceea ce este mai caracteristic pentru opera sa geografică, S. Mehedinți este un filozof; deci, geografia nu-l poate revendica prioritar, repetăm, fără să-i contestăm meritele de ctitor și fruntaș al acestei științe. De altfel, S. Mehedinți mai folosește bogatul material acumulat într-o lungă și laborioasă activitate geografică spre a întemeia cugetări, pe aceeași linie filozofică, ridicîndu-se pînă la concluzii privind evoluția și destinul neamului românesc și chiar destinul omenirii în general.

S. Mehedinți a scris și lucrări *istorice*, elaborate de-a lungul întinsei sale activități publicistice, dovedind un interes susținut pentru istorie pînă în ultimele zile ale vieții sale, cum atestă studiul *S. Mehedinți despre rolul factorului geografic în istoria poporului român*[8]. Dar, însuși S. Mehedinți, în lucrarea sa autobiografică citată, arată că, o dată obținută diploma de licență, ceruse Ministerului școlilor să scoată la concurs o catedră de istorie vacantă la liceul din Focșani, „dorind să se așeze pentru toată viața cît mai aproape de Vrancea lui"; și consideră, către sfîrșitul autobiografiei, că „pipăise atîta vreme drumul între geografie și istorie"[9].

Trebuie să constatăm însă că de catedra de istorie îl făcuse să se apropie interesul pentru *cariera de profesor*, nu vocația de istoric; s-ar fi orientat spre altă specialitate, dacă s-ar fi întîmplat să fie neocupată altă catedră[10]. Pe de altă parte, lucrările sale istorice nu-și propun să aducă informații noi. Mehedinți nu face ceea ce singur numește istorie de „erudit cronicar", de „fetișism naiv față de cerneală și hîrtie"[11]; lucrările sale istorice sînt opere de interpretare a faptelor, de gîndire istorică, de sinteză, de filozofie în probleme istorice, și, ceea ce ne interesează încă mai mult, de filozofie asupra *devenirii* poporului român[12].

S. Mehedinți are o activitate bogată în domeniul *literaturii și criticii literare*, fiind chiar director al revistei „Convorbiri literare". Într-un capitol al citatei sale lucrări autobiografice, ea însăși opera literară, își mărturisește „apropierea de literatură" (este titlul capitolului al XI-lea). Poate fi înțeleasă de aci, cu toată reținerea cu care este prezentată, prețuirea de care s-a bucurat certul său talent literar. Mai aflăm că „îndemnul de a ieși din ceata geografilor și a intra în tagma literaților n-a lipsit" și că, în pragul bătrîneții, a simțit „o adevărată părere de rău că n-a lăsat la o parte unele sarcini spre a povesti cît mai amănunțit, ca martor credincios, ce suflet minunat avea «lumea ce gîndea în basme și vorbea în poezii» și a trebuit ca „saltarul cu schițe și planuri literare să rămînă cum a și rămas".[13]

Dar trebuie să constatăm că, în preocupările sale literare, Mehedinți se ridică tot către sinteze privind cultura în general (un exemplu este capitolul al XII-lea din

---

[8] Ion Conea, în: *S. Mehedinți, Opere alese* (mai sus citată).

[9] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra, Amintiri și mărturisiri*, București, Ed. Academiei Române, 1946, p. 23 și 218.

[10] *Ibidem*, p. 23.

[11] Ion Conea, în: *S. Mehedinți, Opere alese*, p. 90 și 91.

[12] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra. Amintiri și mărturisiri*, Ed. Academiei, 1946, p. 237—241.

[13] *Idem*, p. 222—224.

Premise și concluzii); ultimele sale lucrări (încă în manuscris, pe care cei care le-au cunoscut le apreciază la cel mai înalt nivel) tratează despre *Eminescu și Goethe*, *Eminescu* și *Kant*, iar încheierile analizelor sale afirmă că „literatura, înainte de a fi expresia unor suflete individuale, este manifestarea cea mai credincioasă a sufletului colectiv etnic" și că „literatura și arta nu sînt un joc deșert, ci suprema încercare de a înlătura disonanțele vieții reale și de a înălța progresiv sufletul unui neam" [14]. Literatura lui S. Mehedinți sfîrșește deci tot în filozofare, dar pe o linie pedagogică („a înălța progresiv sufletul unui neam"), de nuanța pe care o numește „etnopedagogică", și, trebuie să reținem ca o notă importantă, este preocupată de „conturarea imaginei neamului carpatic". [15]

A fost ctitor al învățămîntului geografic, istoric, literat; dar după propria-i mărturisire, cînd a terminat liceul, nu de aceasta a fost vorba în orientarea sa științifică. „Urmînd celui mai adînc îndemn al inimii, cînd s-a văzut deplin liber, studentul s-a înscris la matematici" [16]. *Cel mai adînc îndemn al inimii* a fost deci *matematica*. Întîmplarea — pe care de atîtea ori o declară atotputernică, și în bine și în rău — l-a împiedicat să se consacre acestei științe, trebuind să urmeze soarta unei burse, la facultatea de litere; s-a consolat că „în anul acela, cursul de filozofie avea să se ocupe tocmai de cel mai matematic dintre filozofi, de pozitivistul Aug. Comte". S-a consolat însă și pentru un motiv care nu interesează să-l subliniem: vocația pedagogică. „La urma urmei, nu-i tot profesorat și acolo?", reflectă după zeci de ani, comentînd întîmplarea.

Deci, atracția maximă n-a fost matematica, pe care a schimbat-o repede, deși se lega de „cel mai adînc îndemn al inimii"; nici geografia, al cărei ctitor a ajuns, însă, așa cum am văzut, a avut „îndemnul de a ieși din ceata geografilor", dar s-a considerat obligat, să ducă cinstit pînă la mormînt „sarcina care și-a luat-o de la început pe umeri" [17]; nici literatura, — decît că își exprimase „convingerea fundamentală" că „nici un om de cultură, oricare ar fi specialitatea sa, nu poate rămîne cu totul departe de literatura și de arta poporului din care s-a născut" [18]; nici istoria și filozofia, pe care le urmase totuși la facultate; nici obiecte mai puțin menționate, cum sînt caligrafia și desenul, spre care, totuși, ca școlar, „arată o deosebită tragere de inimă" [19], nici, nici, nici ... (în exprimarea familiară a profesorului Mehedinți) [20].

Geografia, istoria, filozofia, literatura, matematica, toate științele și cultura mai în general, totul n-a fost decît material care a alimentat puternica și fina uzină a personalității sale enciclopedice, *personalitate enciclopedică*, nu aparținînd unui oarecare unic sector al culturii. Ne sprijină în această convingere și faptul că, în citata lucrare autobiografică, însuși S. Mehedinți reține, dintr-o singură recenzie românească relevată a operei pe care și-a considerat-o, cum am mai spus, drept cea mai impor-

---

[14] *Ibidem*, p. 239 și 240.

[15] *Ibidem*, p. 241.

[16] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra. Amintiri și mărturisiri*, București, Ed. Academiei Române, 1946, p. 21.

[17] *Idem*, p. 222.

[18] *Idem*, p. 240.

[19] *Idem*, p. 187.

[20] Să se vadă și *Încheierea* autobiografică la *Geografie și geografi la începutul secolului al XX-lea*, Socec, București, 1938, care schițează, în anul 1938, „ipotezele" orientării sale profesionale.

tantă („munca de împlinire a lucrării de sinteză", care răspundea „legămîntului din tinerețe") doar următorul fragment: „Trebuie să recunoaștem fără înconjur că autorul este o neobișnuită putere de gîndire, întreținută de o riguroasă și vastă informație, o fericită îmbinare a însușirilor de adîncă analiză cu un spirit puternic de sinteză, a discursivității științifice cu analiza filozofică — trăsături care îl așează pe bună dreptate printre cei mai de seamă gînditori ai neamului nostru" [21]. Cu acest fragment încheia citarea unor recenzenți străini privind lucrarea monumentală considerată ca operă geografică; pare că îl mulțumește aprecierea care ocolește o oarecare categorisire de ramură științifică-culturală și îl prezintă ca *gînditor* pur și simplu.

Ne mai sprijină în convingerea că S. Mehedinți trebuie să fie considerat o personalitate enciclopedică, și nu un creator aparținînd unui anume sector al culturii, și faptul că el însuși, la bătrînețe, privindu-și viața trecută, nu afirmă despre „copilul de țăran născut într-un sat singuratic din marginea apuseană a munților Vrancei" că ar fi avut anume „grupări de însușiri sufletești". De pe piscul vîrstei și operei înfăptuite, ar fi putut descifra firul unei anume aptitudini, — dacă ar fi ținut să-și atribuie o anume specializare; nu ar fi spus că însăși *Terra* era obligația unui „legămînt din tinerețe". Din contră, de pe acel pisc, privind înapoi, profesorul Mehedinți apreciază că fiul de țăran care a fost „avea cam aceleași posibilități în mai multe direcții dacă nu chiar în toate" [22]. După ce crease în geografie, istorie, literatură și în celelalte toate, nu găsește că merită să-și lege preferința de o ramură a culturii, ci se vede acoperind „*mai multe direcții*", dacă nu pe *toate* [23].

★

Și totuși, întreaga activitate *enciclopedică* a profesorului Mehedinți se caracterizează nu numai printr-o *colorare filozofică*, o ridicare către cauze și principii, — impusă de acea „neobișnuită putere de gîndire", de „însușirile de adîncă analiză" și de „spiritul puternic de sinteză"; întreaga sa activitate enciclopedică demonstrează o *permanentă vocație unică* și anume *vocația pedagogică*. Aceasta se vede, întîi, din însăși orientarea sa profesională fundamentală: înainte de toate, S. Mehedinți s-a vrut *profesor, educator*. Înscris student la matematici ca să devină profesor, și-a schimbat specialitatea științifică după specialitatea bursei vacante (de care avea nevoie), la facultatea de filozofie și litere, cu reflecția menționată: „la urma urmei, nu-i tot profesorat și acolo?". Cînd a terminat facultatea, a cerut ministerului să scoată la concurs catedra vacantă de istorie de la liceul din Focșani; reflecția sa este: „dacă s-ar fi întîmplat să fie neocupată la Focșani altă catedră, cine știe ce salt ar fi făcut noul licențiat, cum se întîmplase și după luarea bacalaureatului" [24]. Specialitatea științifică putea fi una sau alta, profesia trebuia să fie cea didactică. Așa se și explică de ce la titlul de profesor a ținut mai mult decît la acela de academician.

---

[21] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra. Amintiri și mărturisiri*, București, Ed. Academiei Române, 1946, p. 137.

[22] *Idem*, p. 10.

[23] Și în anul 1938 scrisese: „Puțini ar fi în stare să spună precis: asta e calea cea mai potrivită cu ceea ce putem face...", *Geografie și geografi la începutul secolului al XX-lea*, Socec, București, 1938, p. 136.

[24] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra. Amintiri și mărturisiri*, Ed. Academiei Române, 1946, p. 23.

În felul discret în care înțelegea să vorbească despre sine și opera sa, „profesorul" — fără indicarea numelui — era citarea pe care și-o permitea (de exemplu: „profesorul era dator mai întîi ...", „profesorul deprins a-și conduce viața ...", „profesorul a căutat cu mare grijă să ferească pe tineri ..." [25]). Era și singura formulă de politețe pe care o accepta să fie folosită de interlocutorii săi, cînd i se adresau.

Dar profesorul S. Mehedinți și-a afirmat interesul enciclopedic și mai ales dragostea pentru cariera didactică, chiar cu un deceniu înaintea ultimei lucrări cu referiri autobiografice citate pînă acum [26]. Mai confirmase și cu alte două decenii mai devreme această preferință, curînd după ce, ca ministru, legiferase ceea ce numise „școala poporului". Anume, „după retragerea din minister și anularea legilor sale, s-a arătat gata să se așeze într-un sat spre a duce pînă la capăt munca de aplicare practică" [27]. Vroise să schimbe poziția de fruntaș al vieții științifice și sociale pe un post de învățător, care să dea viață ideilor din *Altă creștere* și din *Școala poporului.*

*

S. Mehedinți are și o bogată *activitate publicistică pedagogică*, dar, pe linia enciclopedismului subliniat, aceasta nu ar ajunge să susțină vocația sa pedagogică, — cum nu am considerat lucrările geografice ca o probă suficientă pentru categorisirea ca geograf, nici lucrările literare ca probă pentru cuprinderea în „tagma literaților" ș.a.m.d. Sînt totuși argumente care dau relief deosebit lucrărilor sale pedagogice, față de lucrările din toate celelalte domenii în care a mai fost prezent.

Întîi, S. Mehedinți și-a început cariera publicistică cu o lucrare pedagogică intitulată *Ideile lui J. J. Rousseau asupra educației* (1892), teza sa de licență. Ultimele sale lucrări publicate sînt tot pedagogice. Una dintre acestea face parte dintr-un plănuit ciclu de comunicări la Academia Română, consacrat etnopedagogiei, ciclu a cărei principală comunicare trebuia să fie *Etnopedagogia ca fundament al renașterii unui neam.* Dar ciclul a început, în anul 1941, cu o introducere prilejuită de proiectul reorganizării Academiei Române, intitulată *Academia, instituție etnopedagogică* [28]. Cea din urmă comunicare la Academie, și ultima sa scriere tipărită (1947), dar nu ultima lucrare din ciclul plănuit, — deși cu un titlu oarecum mai depărtat de probleme pedagogice: *De senectute. Bătrînețea în cadrul muncii pentru cultură*, — este o introducere la o lucrare anunțată cu titlul *România viitoare*, dar tot în legătură cu ceea ce considera „o nouă ramură a științei, — Etnopedagogia" [29].

Între începutul și sfîrșitul — pedagogic și unul și celălalt — unei vaste activități publicistice, se înscriu multe alte lucrări pedagogice, a căror expunere și comentare nu o facem aci.* Dar trebuie să notăm totuși că, dintre acestea, *Altă creștere. Școala muncii* a apărut între anii 1919 și 1941 în *șapte ediții*, mereu completate, cum nu s-a mai întîmplat cu nici o altă lucrare științifică a sa (manualele didactice de geografie, editate anual, au avut, evident, ediții mai multe) și cu nici o altă

---

[25] *Idem*, p. 177, 178, 191.

[26] S. Mehedinți, *Geografie și geografi la începutul secolului al XX-lea*, Socec, București, 1938, p. 136—137.

[27] S. Mehedinți, *Școala poporului*, „Viața românească", București, 1923, p. 198.

[28] S. Mehedinți, *Academia, instituție etnopedagogică*, „Analele Academiei Române", București, 1941, p. 1.

[29] S. Mehedinți, *De senectute. Bătrînețea în cadrul muncii pentru cultură*, „Analele Academiei Române", București, 1947.

* O asemenea cercetare monografică a pedagogiei lui S. Mehedinți este, bineînțeles, așteptată; și, firește, ea va consemna nu numai anticipările și teoriile confirmate de pedagogia contemporană, ci și acele contradicții despre care se amintea anterior și pe care, dată fiind teza limitată a acestui studiu preliminar, nu le putem discuta.

lucrare pedagogică științifică din țara noastră. Și trebuie să mai notăm că *Altă creștere* nu este o oarecare contribuție la dezvoltarea mai mult sau mai puțin a pedagogiei, nici un tratat de pedagogie care să facă punctul, la un moment oarecare, al științei pedagogice; ea este o adevărată operă pedagogică programatică, o profesie de credință pedagogică unică în literatura noastră de specialitate, similară unor monumente ale literaturii pedagogice mondiale, ca *Didactica magna* a lui Comenius, *Emil* a lui Rousseau, *Leonard și Gertruda* a lui Pestalozzi și, trecînd cu citarea la un autor mai recent, ca *Poemul pedagogic* al lui Makarenko.

★

În afară de acestea, S. Mehedinți invederează vocația sa pedagogică printr-o permanentă „preocupare de îndrumare a tineretului", pe care și-a recunoscut-o singur [30], deși o consideră imediat „lucru firesc pentru orice profesor" — ca să atenueze, cu modestia cu care se cufunda în anonimat, afirmarea acestei trăsături fundamentale, pe care nu numai că și-o cunoștea dar pe care i-a și plăcut să o lase să fie simțită.

Mehedinți a desfășurat o activitate continuă de îndrumare directă, de la om la om, — prin viu grai sau printr-o corespondență amplă —, cu orice om, tînăr sau chiar adult și bătrîn, la care simțea că este ceva de luminat, de consolidat, de încurajat să se dezvolte; firește, pentru tineret avea cel mai mare interes, fiindcă era convins că „adevărata renaștere a unui popor începe cu tinerimea sa; adevărata decadență tot de acolo începe" [31].

Lucrările sale doresc „să poată fi de oarecare folos părinților cu grijă de copiii lor, educatorilor cu grijă de copiii altora și cîrmuitorilor răspunzători de soarta poporului pe care îl cîrmuiesc" [32]. Ele au închinări pe aceeași linie educativă: „Închin această carte întemeietorilor de Eforii școlare în toate satele țării precum și directorilor și profesorilor care, prin munca lor, au dăruit în 1918 țăranilor cele dintîi școli secundare" (Școala poporului); „Întemeietorilor Societății Junimea, care au dat poporului nostru cea dintîi măsură de viață superioară, nu imitînd erezurile demagogiei internaționale, ci pe temeiul tradiției autohtone de la Zamolxe pînă la Eminescu" *(Trilogii)*.

Dedicațiile sale către particulari au texte ca acestea: „Din partea unui bătrîn, pentru orientarea tinerilor"; „De la un bătrîn către un tînăr" (și urmează un șir de îndemnuri, printre care acela că „educarea unei națiuni este o mare operă de artă și știință la care colaborează cei mai de seamă educatori ai neamului respectiv").

De asemenea, nu trebuie să uităm că S. Mehedinți, cînd a ajuns ministru al școlilor, s-a remarcat printr-o activitate pedagogică originală — pe linia marilor reformatori ai învățămîntului nostru. Și el n-a avut un anume sfetnic pedagog, ci a fost propriu-i consilier. Iar directivele reformei sale au fost rezultatele reflecțiilor sale pedagogice asupra dramei și situației poporului român în timpul marii încercări a primului război mondial; acestor reflecții își datorează elaborarea nu numai legile pe care a ținut să le lase, dimpreună cu comentarii utile, în volumul *Școala poporului* (1918 și 1923), dar și monumentala lucrare citată *Altă creștere. Școala Muncii.*

---

[30] S. Mehedinți, *Academia, instituție etnopedagogică*, Ed. Academiei Române, București, 1941, p. 1.

[31] S. Mehedinți, *Către noua generație*, Minerva, București, 1912, *Motto*.

[32] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra. Amintiri și mărturisiri*, Ed. Academiei Române, București, 1946, p. 242.

★

Vocația pedagogică a savantului encicloped S. Mehedinți mai poate fi înțeleasă, în sfîrșit, și în perspectiva largă a întregii sale vieți și opere, fiindcă un fir continuu — de categoria numită de Mehedinți etnopedagogică — leagă fiece zi a vieții sale și fiecare lucrare a sa: încrederea în puterile în devenire ale poporului român și voința de a strînge tot ce a fost util, tot ce poate munci acum și tot ce poate fi forță viitoare spre a contribui la *neîntrerupta înălțare* a patriei sale.

Mehedinți și-a întemeiat întregul său sistem de gîndire și acțiune pe convingerea că „națiunea este o valoare unică în fața istoriei" [33]. „Individul, fiind vremelnic, e ceva minor față de marea ființă a neamului din care s-a născut, care, împreună cu limba, i-a dat chintesența sufletului strămoșilor" [34]. Locul de frunte în „ierarhia valorilor culturale" îl merită „cei care dau o parte cît mai însemnată din traiul lor pămîntesc pentru neamul care ne cuprinde pe toți și de a cărui durată atîrnă și neînsemnata noastră viață individuală" [35]. Iar „menirea cea mai înaltă a unui popor e să fie El însuși, adică să-și trăiască din plin viața sa și să reprezinte, dacă poate, un chip original de a vedea lumea". Aceasta în ce privește „orice varietate etnică", „chiar și cele mai smerite, căci nu se știe ce germeni de originalitate se pot ascunde în fiecare din ele" [36].

Cît privește țara sa, Mehedinți e categoric. „Cel care scrie aci — mărturisește profesorul — e însă încredințat că puterea adevăratului popor românesc n-a fost pusă încă deplin la încercare. Privindu-l de aproape în trecutul său istoric, e cu neputință să te îndoiești de înalta sa chemare în viitor". El credea în „seculara ființă a neamului" [37]. Și dacă nu a ajuns să-și facă publice gîndurile „despre România viitoare" [38], ne-a indicat calea spre a ajunge acolo: „să cunoaștem și să cultivăm tot ce e mai ales în caracterul și tradiția neamului românesc" [39].

Cunoașterea o realizează atîtea ramuri ale științei. *Cultivarea* o realizează școala: „scopul cel dintîi al școlii" este „integrarea în națiune" [40].

De aceea, Mehedinți vede *Etnopedagogia*, „noua ramură a științei" [41], ca „fundament al renașterii unui neam" [42] și pe „educatori și oamenii de stat ca etnopedagogi" [43].

La această înălțime sînt considerate sarcinile pedagogiei și această pedagogie structurează munca variată și întinsă a savantului encicloped de vocație pedagogică Simion Mehedinți.

---

[33] S. Mehedinți, *Academia, instituție etnopedagogică*, Ed. Academiei Române, București, 1941, p. 30.

[34] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra*, Ed. Academiei Române, București, 1946, p. 240.

[35] S. Mehedinți, *Academia, instituție etnopedagogică*, Ed. Academiei Române, București, 1941, p. 30.

[36] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra*, Ed. Academiei Române, București, 1946, p. 219 și 246.

[37] *Idem*, p. 219 și 241.

[38] Nu a ținut comunicarea anunțată prin *De senectute*, p. 2.

[39] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra*, Ed. Academiei Române, București, 1946, p. 220.

[40] S. Mehedinți, *Trilogii. Știința — școala — viața. Cu aplicări la poporul român*, Cugetarea, București, p. 407.

[41] S. Mehedinți, *De Senectute*, Ed. Academiei Române, București, 1947, p. 2.

[42] S. Mehedinți, *Academia, instituție etnopedagogică*, Ed. Academiei Române, București, 1941, p. 1.

[43] S. Mehedinți, *Premise și concluzii la Terra*, Ed. Academiei Române, București, 1946, p. 246.

Un devotat slujitor al școlii — Dariu Pop

Prof. MIHAI BĂLAJ
Seini-Maramureș

Întrucît învățătorul Dariu Pop a fost o figură proeminentă a vieții culturale din Maramureș, între cele două războaie, și un devotat slujitor al școlii, merită ca generația de dascăli de azi să-i cunoască viața și activitatea. Într-adevăr, cu Dariu Pop a dispărut unul dintre dascălii de vocație pe care Ardealul i-a dat școlii românești în vremuri de restriște, cînd trebuia să lupți, să riști și să te jertfești pentru cultura poporului. Dariu Pop a fost tipul învățătorului cu pregătire multilaterală, înzestrat cu reale însușiri și talente, așa cum i se cerea acestuia atunci cînd era considerat figura centrală a satului și cînd pentru activitatea lui de desțelenire a ogorului culturii i se dădea epitetul de „apostol". Deși avea la bază doar școala pedagogică, prin activitatea lui de pedagog, publicist, poet, compozitor, pictor, a dovedit cunoștințe care i-au adus unanime aprecieri din partea celor cu care a lucrat. La 20 martie 1965, s-a stins din viață, la Cluj, în vîrstă de 78 de ani.

Dariu Pop a pornit în viață de pe meleagurile năsăudene ale marilor înaintași: G. Coșbuc, I. Rebreanu, I. Pop-Reteganul, avînd ca merinde sufletească pentru mai tîrziu nobilele idealuri de libertate și propășire semănate cu atîta entuziasm de pleiada de dascăli luminați ai liceului grăniceresc de acolo. S-a născut în Măgura-Ilvei, la 16 aprilie 1887, în familia unui vrednic învățător, vestit pomicultor (luase premiul I la un concurs din anul 1895) și constructor de viori. Începe studiile secundare la Năsăud, dar rămînînd orfan de ambii părinți pleacă la orfelinatul învățătorilor din Losoncz (Ungaria), unde termină institutul pedagogic. Dovedind talent la muzică și absolvind și cursul de orgă, e reținut acolo ca organist, dar optează pentru munca în mijlocul poporului de pe plaiurile natale, întorcîndu-se la Maieru, unde își începe activitatea de învățător. Pînă la izbucnirea primului război mondial, funcționează în satele: Măgura, Feldru, Sanț, Beclean, Bulgari-Salaj, Băsești și Sinești, unde munca lui se bucură de unanime aprecieri, devenind unul dintre învățătorii iubiți și stimați din nordul Ardealului. Distingîndu-se ca dirijor de coruri și instructor de trupe de teatru sătesc, este stimulat de „Astra" și de „Liga Culturală" din București prin premiile care i se acordă în mai multe rînduri. Cu corurile țărănești organizate de el, era nelipsit de la adunările generale ale Astrei, care se țineau în anumite centre și constituiau, atunci, evenimente de neuitat și tot atîtea prilejuri de respirație culturală pentru un popor oprimat, setos de libertate. Neavînd la îndemînă mijloace de transport, se deplasa cu întregul cor pe jos. Contactul nemijlocit cu marii luptători patrioți ca, de pildă, Gheorghe Pop din Băsești — acela care a prezidat marea adunare populară de la Alba-Iulia din 1918, cînd s-a hotărît unirea Ardealului cu România — și cu „Leul de la Sisești", Vasile Lucaciu, l-a determinat să ia atitudine împotriva privațiunilor de tot felul la care erau supuși românii din Ardeal de organele de stat ale imperiului habsburgic. Încă din această perioadă avea și preocupări publicistice, colabora la „Foaia Poporului" din Budapesta, la „Libertatea" și la „Ana Cosinzeana" din Orăștie etc.

În anul 1912, în urma publicării unui articol îndrăznet în „Românul" din Arad, în care apăra interesele învățătorimii, i se înscenează un proces de presă, fiind condamnat și întemnițat la Vacz. Scăpat din mîinile autorităților, trece Carpații, unde activează ca ziarist la „Adevărul" și „Dimineața", demascînd prin scrisul său suferințele poporului român din Transilvania. În timpul acesta, își completează cu-

noştinţele muzicale la conservator, cu profesorii D. G. Kiriac şi Alfons Castaldi. O dată cu izbucnirea războiului. Dariu Pop, ca ofiţer de rezervă, este mobilizat într-un batalion de vînători de munte şi astfel ia parte la luptele de la Mărăşeşti, „Triunghiul morţii" pentru zdrobirea ofensivei germane.

În 1919, cînd se instalează administraţia românească în Ardeal, Consiliul dirigent de la Sibiu numeşte pe Dariu Pop revizor şcolar al judeţului Satu-Mare, astfel că în 8 septembrie 1919 îl găsim printre semnatarii procesului-verbal în care organele locale consemnau hotărîrile luate pentru primirea cît mai fastuoasă a lui Vasile Lucaciu, care revenea prima dată pe aceste plaiuri după realizarea Unirii, pentru care luptase peste patru decenii. Putem afirma că la această dată Dariu Pop avea o remarcabilă experienţă pedagogică şi stăpînea bine tehnica muncii culturale la sate. Starea deplorabilă în care se găsea învăţămîntul la această graniţă a ţării, la sfîrşitul războiului — lipsa de cadre, de localuri, de mobilier, de manuale şcolare etc. — nu l-au descurajat pe Dariu Pop şi cu un elan demn de admirat a pornit la reorganizarea lui, astfel că în anii ce au urmat a reuşit să deschidă peste 100 de şcoli noi în părţile sătmărene. A străbătut judeţul în lung şi lat, a cunoscut fiecare cătun şi pe fiecare învăţător, a rezolvat pe loc problemele legate de învăţămînt şi cultură. Dotat cu un admirabil simţ practic, a sfidat birocratismul şi a ţinut, unde se cerea, lecţii model pentru învăţătorii începători. Era nelipsit de la cercurile cultural-pedagogice, unde participa la discuţii, dînd îndrumări competente şi încurajînd iniţiativele bune. Reţinea metodele noi ale învăţătorilor fruntaşi pe care apoi le populariza. În drumurile lui prin judeţ, scotocea toate arhivele vechi, nota şi descifra, stătea de vorbă cu bătrînii satelor. În acest fel a adunat un preţios material documentar pe care l-a publicat ulterior. În satele unde descoperea folclor muzical, rămînea mai multe zile, înregistrîndu-l.

În 1922 a scos la Satu-Mare revista „Ţara de Sus", alături de revista „Icoane maramureşene" a lui C. M. Zamfirescu. În 1923 a fondat revista „Viaţa şcolară" al cărui redactor şi colaborator permanent a fost, cu mici întreruperi, pînă în 1940. Această revistă, cu toate lipsurile ei, a îndeplinit timp de aproape două decenii un însemnat rol în propagarea ideilor şcolii moderne în rîndurile învăţătorilor sătmăreni, fiind, totodată, şi o tribună de luptă pentru apărarea drepturilor lor profesionale grav încălcate de regimul burghezo-moşieresc. Din numeroasele articole pe care le-a publicat în această revistă: studii, comentarii, note etc., reies frămîntările învăţătorului Dariu Pop în legătură cu problemele de învăţămînt. În studiul *Trei tipuri de învăţători* caracterizează pe învăţătorul *pedant*, pe cel *nestatornic* şi pe cel *ideal*, în care găseşte şi tipuri intermediare şi arată că e nevoie ca fiecare pedagog să-şi stabilească locul, personalitatea didactică, apropiindu-se pe cît e posibil de tipul ideal. În articolul *Note pe marginea programei analitice* ia poziţie contra dogmatismului, teoriei, abstracţiunilor în predarea gramaticii, spunînd: „Regulile impuse copiilor au darul să ucidă interesul ce-l au faţă de gramatică". În ceea ce priveşte programa şcolară, el considera că este bine să se pornească de la presupunerea egalatoare că copilul nu ştie nimic la intrarea lui în şcoala primară.

Tot de numele lui Dariu Pop se leagă şi apariţia la Satu-Mare, în 1934, a primului cotidian românesc, „Graniţa", a cărui activitate a corespuns unor imperative naţionale pe aceste meleaguri. În articolele pe care le-a scris căuta să formeze o opinie sănătoasă pentru promovarea problemelor majore ale vieţii româneşti la graniţa de nord-vest a ţării şi detesta politicianismul îngust, meschin, profitor. Ţinînd seama de nevoile învăţămîntului, a întocmit pentru uzul şcolilor prima hartă a judeţului Satu-Mare şi a scris un manual de geografie a judeţului pentru clasa a II-a, prin care făcea cunoscut judeţul după o metodă cu totul originală, accesibilă copiilor

de vîrstă mică. Cunoștințele în acest manual erau expuse sub forma de povestire. Cartea a fost apreciată la vremea ei de scriitorul Ion Al. Brătescu-Voinești, el însuși autor de manuale.

Cunoscînd preferințele sătenilor, ca unul ce fusese instructor de echipe de teatru sătesc, a scris și piese de teatru într-un act: *Școala de menaj* (1919), *În ultimul moment* (1933). El a fost unul dintre promotorii literaturii pentru copii, tipărind în 1922 povestirea *Ionel și Ilenuța* care a fost premiată de Consiliul dirigent. În 1924, editura „Cartea Românească" i-a publicat romanul pentru copii *Frații de cruce*. Tot pentru copii a scris și mici piese sub titlul *Teatrul școlii active*.

În 1938, după investigații stăruitoare în trecutul acestui ținut, cu scopul de a contribui la dovedirea continuității noastre pe aceste locuri și la unitatea culturii românilor de pretutindeni, Dariu Pop a publicat primul volum din cartea *Mărturisiri strămoșești*, anunțînd și al doilea volum, care urma să cuprindă, printre altele, lupta românilor sătmăreni pentru conservarea limbii, înființarea școlilor românești, a catedrelor de limba românească la școlile secundare, precum și o bogată colecție de literatură locală din cele trecute veacuri. Cel de-al doilea volum n-a mai apărut însă, dar o bună parte din materialul anunțat s-a publicat în revista „Familia" din Oradea, între anii 1935—1940.

Dariu Pop a scris și poezii în care s-a dovedit un suflet cu adînci rezonanțe lirice. Le-a adunat într-un volum la o vîrstă destul de înaintată, intitulîndu-le *Crizanteme tîrzii*. Din versurile lui îmi revin mereu în memorie cele închinate Țării Oașului, ori de cîte ori aflu de o nouă biruință a socialismului în această bijuterie a Maramureșului. Sînt versuri din care reiese că poetul protesta cu vehemență împotriva celor care țineau acest minunat ținut românesc în ignoranță și sărăcie.

După 23 August 1944, Dariu Pop, deși în vîrstă, se încadrează cu elan în noua viață, dedicîndu-se muzicii și picturii. Acum își valorifică culegerile de o viață întreagă de pe plaiurile năsăudene și maramureșene. Devine membru al Uniunii Compozitorilor din Republica Socialistă România și activitatea lui compozistică din această perioadă este remarcabilă. Amintim doar că Rapsodia din Oaș a încununat pe artiștii noștri amatori cu laurii unui premiu internațional la un festival din Moscova. Ultima lucrare pe care a definitivat-o înainte de moarte a fost *Cantata eliberării* — cor cu orchestră.

Ca pictor, Dariu Pop a fost organizatorul Sindicatului plastic din Cluj și lucrările lui care s-au inspirat din realitatea vieții noi — multe reprezentînd portrete în ulei ale muncitorilor evidențiați în muncă — au fost reunite într-o reușită expoziție. Semnificativ este și faptul că Dariu Pop era nelipsit de la ședințele Societății de istorie-filologie din Cluj, unde făcea comunicări și intervenea în discuții cu precizări competente.

Timp de peste cinci decenii, Dariu Pop a fost un neobosit muncitor pe tărîmul școlii și culturii poporului, inițiatorul și animatorul multor acțiuni de interes obștesc, patriot înflăcărat și luptător pentru progresul social și cultural al poporului. Viața și activitatea lui constituie un exemplu viu de slujire devotată a patriei pentru generația de dascăli de astăzi.

II. Posibilitatea unei programări structurale

Lector univ. NICOLAE RADU

I. *Tradiție și programare.* Domeniul învățării școlare, prin tradiție sub influența pedagogiei, a suferit în ultimele două decenii o adevărată „invazie" de „intruși" [1], care revendică în mod exclusivist drepturi științifice față de organizarea și desfășurarea practică a instruirii tinerei generații. Rînd pe rînd și-au făcut apariția: psihologi, cibernetic ieni, pedagogi (situați pe alte poziții decît cele tradiționale), reprezentînd curente și concepții diferite, încercînd forme de „învățare", care, pentru pedagogia tradițională nu puteau fi decît bizare, dacă nu și eretice. În orice caz, „o modă" ca atîtea altele, ce mai trecuseră, nu o dată prin școală. Noua „modă" — cunoscută sub numele general de programări [2] — s-a dovedit însă ispititoare pentru multă lume, prilejuind experiențe de o amploare pe care nu o mai cunoscuseră nici unele din încercările anterioare și acest fapt s-a impus treptat atenției. Cauzele succesului sînt multiple, două ni se par însă esențiale: prima, programările au apărut într-un moment în care nevoia de inovație era mai acută ca oricînd; a doua, conținutul lor științific și demonstrațiile practice pe care le-au stimulat au produs o impresie autentică asupra specialiștilor în problema învățării. Avantajele cele mai importante ale programărilor s-au dovedit a fi: rigurozitatea în formularea tezelor, o bază experimentală sigură pentru concluziile formulate, posibilitatea utilizării lor

---

[1] Fenomenul acesta nu s-a petrecut numai în domeniul învățării, ci și în altele. Vezi, de exemplu, pentru cazul sociologiei A. H. Halsey: *Education and mobility*, în *The frontiers of sociology*, London, 1964.

[2] O expunere detaliată asupra programărilor occidentale se găsește în lucrările: George Décote, *Vers L'enseignement programmé*, Paris, 1963; P. Oléron, *Introduction à l'enseignement programmé*, „Enfance" nr. 1/1964. În limba engleză au apărut o serie de lucrări cu caracter general teoretic sau monografic, între acestea menționăm: E. B. Fry, *Teaching Machines and programmed Learning*, Washington, 1963; C. A. Thomas, I. K. Davies, O. Openshaw, J. B. Bird, *Programmed Learning in perspective*, Great Britain, 1963 (tradusă și în limba rusă în 1966); Pentru programările ramificate vezi: Theodore Scott, *Basic Computer Programming*, N. J. 1962 — tradusă și în limba rusă în 1965; În limba rusă ne-au stat la dispoziție mai ales studii publicate în reviste, dintre care notăm pe cel semnat de A. N. Leontiev și P. I. Galperin, *Teoria usvoenia znanii i programmirovannoe obucenie*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 10/1964; T. A. Ilina, *Novie tendenții programmirovannogo obucenia*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 6/1965.

In limba română au apărut multe studii de teoria și de tehnica programării. Bibliografierea lor în mare parte aparține lui E. Novicicov (Vezi V. Bunescu, I. Berca și E. Novicicov, *Instruirea programată*, E.D.P., București, 1967).

în mașinile de învățare[3] și nu în ultimul rînd lipsa de prejudecăți a specialiștilor ce le întocmeau. Problema optării între tradiție și inovații, atît de delicată pentru pedagogi, s-a dovedit inexistentă pentru celelalte categorii de cercetători. Ei au atacat problemele învățării în mod firesc, privindu-le ca pe niște cerințe obiective ale disciplinelor pe care le reprezentau. A urmat apoi o fază de extindere rapidă și de experimente intense, efectuate de pe poziții teoretice și practice tot mai diferite[4], pentru ca treptat entuziasmul să scadă. Este faza în care, eliberate de spectaculos și de unele concluzii pripite, formulate în febra începutului, programările sînt supuse examenului dificil și sever al realității. Entuziasmul, mai mult sau mai puțin justificat al primelor încercări este înlocuit cu analiza la rece a ceea ce reprezintă de fapt programările: avantajele și dezavantajele lor, perspectiva spre care se îndreaptă și șansele pe care le oferă pentru o învățare mai eficientă.

Sub raport formațional, problemă care ne interesează în mod special, programările inițiale (chiar cele realizate pe baze psihologice) nu au preluat realizările existente mai ales în cadrul psihologiei, dar și al altor științe, ca filozofia sau logica, cu privire la conținutul și formarea capacităților umane. Ele și-au pus și mai puțin problema unei predări directe a acestora.

Avînd la bază o concepție psihologică simplistă, uneori explicită (concepția behavioristă), alteori implicită (pe baza sugestiilor oferite de cibernetica tehnică), care dacă nu reduce totul la stimuli, reacții și întăriri în orice caz neglijează specificul uman, cercetarea prealabilă a diferitelor capacități umane și modelarea lor în cadrul unor programe nu s-a pus nici măcar ca deziderat. Totul s-a limitat la „o sumă inițială", împărțită în fragmente, a căror parcurgere de către elev asigură „însușirea totului inițial", în care intră și unele capacități elementare, limitate la o operare minimă cerută de însușirea lui.

Pe parcursul eșalonării de informații sînt prezente uneori și unele modalități de operare mai complexe, dar numai sporadice, după nevoi de moment, inspirație și măiestrie. Neglijarea educării unor instrumente psihologice

---

[3] Importanța acestui lucru nu poate fi minimalizată. Într-o epocă în care tehnica „cucerește cotidianul" este firesc ca acel „vacuum tehnologic" reprezentat în prezent de domeniul învățării să fie inacceptabil pentru societate și să se depună eforturi pentru rezolvarea acestei situații (Ideea aparține lui B. F. Skinner, vezi *The Science of Learning and the Art of Teaching*, in *Programmed Learning*, New York, S.U.A., 1962.

[4] Tendința de diversificare a bazei teoretice a programărilor s-a dovedit a fi foarte puternică. Așa, de exemplu, programările liniare au apărut pe baze psihologice, cele ramificate din cibernetică, dar ulterior au dat naștere la tot felul de forme intermediare, variate etc. S-au manifestat și tendințe mai radicale, în rîndul cărora trebuie trecute neapărat încercările de a realiza o programare făcînd abstracție de psihologie, cibernetică și în general de orice fundamentare specială teoretică, accentul punîndu-se pe principiile generale ale programărilor și pe perfecționarea lor în practică. (D. M. Brethower, *Programmed Instruction, A Manual of Programming Technique*, Chicago, 1963). O poziție rodnică în această privință, constatăm în articolul prof. Gh. Zapan, intitulat: *Cibernetica — știința organizării și conducerii, cu aplicații în procesul de învățămînt și în producție* („Revista de pedagogie" nr. 9/1967).

„Programarea, în accepția largă, se poate face fie după anumite modele preferate din pedagogie, fie după modelul sugerat de măiestria pedagogică a unui anumit dascăl, sau a unei anumite școli pedagogice, fie după principiile enunțate de marii pedagogi și adoptate cazului, fie ținînd seama și punînd în valoare trăsăturile specifice ale personalității celui ce predă obiectul respectiv de învățămînt sau prin combinarea a două sau mai multe din procedeele arătate" (p. 5). Noi înșine am intitulat unul din subcapitolele unuia din studiile noastre în mod semnificativ *Programări posibile* („Revista de pedagogie" nr. 10/1966).

în favoarea deserierii și eșalonării întregului, a informației ce trebuie să se stocheze a dus în mod firesc la îngustarea solicitării și participării creatoare a gîndirii, a dus la diminuarea rolului problematizării, al creativității, simbolizării etc., fiind, din acest punct de vedere, undeva la periferia umanului, sub posibilitățile lui.

Este interesant de remarcat că, în ordine istorică, obiecțiile psihologiei materialiste față de programările liniare și ramificate au fost formulate tocmai din perspectivă formațională. Lăsarea educației capacităților umane pe seama spontaneității și a talentului programatorilor, în cadrul unei contabilități informaționale eficiente, dar elementare, însemnează o oprire la jumătatea drumului. Mulți psihologi și pedagogi și-au dat seama curînd de carențele formaționale ale programărilor actuale, de unde și dorința firească de a le completa cu scopuri funcționale mai complexe [5].

Din punct de vedere logic nimic nu a părut mai firesc decît să se păstreze formele de învățare programată existente, dar în cadrul lor să se aibă în vedere nu numai însușirea unor informații, ci și formarea și educarea deliberată a unor capacități umane. Rezultatul a fost un val de cercetări și studii, în scopul confirmării acestui lucru. Dar cercetările acestea purtau în ele germenul unor contradicții care, pînă la urmă, nu puteau să nu apară fățiș. Dincolo de declarații abundente pe teme formaționale, ele au abordat problema capacităților umane în același mod în care o făcuseră și cele realizate pe baze behavioriste, adică tot într-o formă elementară și tot ca pe un rezultat final al parcurgerii unor informații și nu ca pe o predare specială a lor, tot așa de legitimă ca și cea a informațiilor.

Critica programărilor americane pentru neglijarea aspectelor formative a fost desigur justă, dar a gîndi că se poate ajunge la o situație nouă prin simple declarații de intenții — judicioase de altfel din punct de vedere teoretic — înseamnă a te deosebi în practică foarte puțin de acestea. Așa se și explică de ce programările „noi", realizate de pe pozițiile psihologiei materialiste se deosebesc în practică puțin sau de loc de cele americane. Le lipsește tocmai ceea ce se pretinde că au: o dimensiune formațională nouă, pe măsura umanului, expusă clar și convingător *. Analizînd această situație, adică fenomenul îngustării artificiale a sferei umanului, prezent în toate programările actuale, ne-am pus problema dacă nu cumva tipurile de programări existente sînt incompatibile cu o redimensionare formațională. Analizele făcute ne-au dus în această privință la o serie de concluzii pe care le considerăm importante. Din cauza caracterului lor analitic exagerat, preocuparea pentru formarea unor calități psihice într-un spațiu limitat prin firea lucrurilor (un manual de exemplu) se realizează cu greutate. Este cunoscut faptul că a programa liniar

---

[5] Este semnificativ în această privință articolul publicat în 1964 în „Sovetskaia pedagoghika" de A. N. Leontiev și P. I. Galperin *(Teoria usvoenia znanii i programmirovannoe obucenie)*, în care se arată că în fond numai „formarea acțiunilor și a operațiunilor interioare poate să ducă pe elev la însușirea reală a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor". Și mai departe: „Omițînd procesul de însușire, instruirea programată care merge pe schema sistemul-reacție-întărire lasă această verigă hotărîtoare necontrolată". Sub diferite forme, aceeași teză a fost susținută și în psihologia și pedagogia noastră, chiar sub o formă mai radicală. Primele programări au devenit „vechea programare", între altele pentru că „nu-și propuneau programarea dezvoltării proceselor intelectuale, a acțiunilor intelectuale, ci numai o succesiune a cunoștințelor". (Vezi articolul *Instruirea programată și posibilitățile ei de aplicare în școala noastră*, de V. Bunescu, G. Beldescu, M. E. Ionescu-Miciora, St. Popescu, în „Revista de pedagogie" nr. 5/1964).

* Dispunem de o adevărată „colecție a primelor programări aplicate în țara noastră, la cele mai diferite obiecte de învățămînt: gramatică, matematică, limbi străine etc. Punîndu-le alături de cele americane, este greu de sesizat diferențe importante în plan funcțional.

un anumit volum de cunoștințe presupune un spațiu foarte mare. Dacă însă se urmărește în mod special și dezvoltarea anumitor „verigi intermediare", adică construirea unui nivel înalt de însușire, atunci numărul secvențelor se mărește atît de mult încît programările liniare actuale devin de-a dreptul neacceptabile pentru manualele școlare. Așa, de exemplu, un manual de gramatică programat liniar pentru clasa a II-a sau a III-a elementară ajunge în prezent la 300—400 de pagini, dar dacă se adaugă și intenții de construire a „variabilelor intermediare" numărul paginilor se poate dubla sau chiar tripla. Un astfel de manual reprezintă în sine o greutate importantă pentru ... a ajunge la gramatică. Ce să mai zicem de situația în care un elev ar învăța programat și alte obiecte de învățămînt?

Dacă pînă acum nu s-a ajuns la astfel de situații imposibile, cauza trebuie căutată în faptul că atîta timp cît programările sînt informaționale și de „scurt metraj" * aceste probleme nu se pun, sau se pun într-o măsură mai mică, dar ele vor apare cu siguranță atunci cînd se va trece cu adevărat la programări formaționale de ansamblu.

Încă o dată se dovedește strînsa interdependență dintre *formă* și *conținut*. Formele de programare actuale, născute dintr-un conținut psihologic simplist s-au dovedit nepotrivite pentru un conținut psihologic nou. Astfel, problema unor programări care să permită accentuarea laturii formaționale a rămas deschisă. Rezolvarea ei nu era posibilă fără un efort de înțelegere mai adîncă a însești bazelor pe care *s-au constituit programările actuale și de optare pentru altele, potrivite pentru noi* forme de programări, apropiate de cerințele formale ample [6].

2. *Teoria învățării și programarea structurală*. Orice programare presupune, în mod firesc, o anumită concepție despre învățare. Valoarea ei de principiu depinde direct de cantitatea și calitatea informațiilor pe care le conține despre acest fenomen. Împingînd mai departe raționamentul, nu este greu de presupus că o sinteză a cunoștințelor despre fenomenul învățării și formularea pe baza ei a unei teorii generale ar permite o bază superioară pentru programări posibile. O astfel de sinteză mai rămîne însă de făcut, din cauza excepționalei ei complexități. Ea ar trebui să țină seama neapărat de o serie de fapte. În primul rînd, de enorma experiență de învățare acumulată în istoria materială și spirituală a omenirii și care poate fi valorificată prin analize speciale întreprinse de psiholog, pentru a detașa fenomenul învățării din contextele particulare ale unor domenii, ca: etnografia, istoria, logica, filozofia, literatura etc. **. În al doilea rînd, de teoriile învățării existente, elaborate în

---

* Pînă în prezent la noi în țară nu s-au făcut cercetări cu manuale programate liniar, care să cuprindă un obiect de învățămînt în întregime.

[6] Din păcate, așa cum remarcă Wendell I. Smith și J. William Moore în introducere la lucrarea *Programmed Learning* (S.U.A., 1962), o activitate intensă a fost depusă pentru dezvoltarea mașinilor și mai puțin pentru dezvoltarea materialelor pentru mașini. În aceeași lucrare, vezi și studiile unora dintre cei mai de seamă reprezentanți ai învățării programate: James D. Finn, B. F. Skinner, James G. Holland și W. L. Carr.

** Teoriile învățării implicite, conținute în experiența umană desfășurată în afara unor preocupări teoretice speciale prezintă, or cît ar părea de ciudat la prima vedere, un mare interes. Fiecare epocă istorică a valorificat diferit posibilitățile de învățare ale creierului uman. Astfel, la popoarele aflate pe trepte inferioare de dezvoltare socială, *memoria, imitația, gîndirea, afectivitatea, voința* etc. prezintă particularități diferite în raport cu epoca modernă. Același lucru se poate spune și despre conținutul și metodele de învățare, ceea ce justifică preocupări de învățare comparată în aceeași măsură ca și de educație comparată. Procesul de însușire, preluare, învățare, achiziție etc. s-a desfășurat într-o enormă varietate de condiții: după epocă, nivel de evoluție a științei și culturii, tradiții, clase sociale etc. și este

mod explicit și deliberat în cadrul psihologiei mai ales, dar și în cadrul altor științe, ca filozofia, matematica, cibernetica etc. În al treilea rînd, de teoriile învățării posibile, adică de cele ce ar putea fi elaborate de aici înainte, în limitele unor științe mai vechi sau mai noi și care ar trebui să-și poată găsi locul într-o concepție generală despre învățare.

Sub raport istoric, rolul cel mai important în cunoașterea fenomenului învățare l-a avut și-l mai are încă pedagogia, dar acest rol începe să fie tot mai contestat în prezent de către psihologie și este de prevăzut un timp în care aceasta din urmă va avea o mare contribuție în învățarea umană, precum este de prevăzut un timp în care și rolul psihologiei va diminua în favoarea altor științe care se vor dovedi mai eficiente în organizarea practică a procesului de învățare. Așadar, nu este de trecut cu vederea această tendință de „evoluție a ponderilor" diferitelor discipline în organizarea învățării, deoarece ea exprimă o realitate și anume schimbarea gradului de semnificație a cunoștințelor despre acest fenomen acumulate în cadrul fiecăreia din ele.

In ideea unei posibile teorii generale a învățării, nu poate fi ignorat nici faptul că informațiile despre învățare se dispersează tot mai mult în cadrul diferitelor discipline, ceea ce duce de pe acum la un accentuat fenomen de unilateralizare, de ignorare a contribuțiilor acumulate. Fenomenul este, fără îndoială, dăunător. În măsura în care o anumită știință nu epuizează experiența celorlalte este rațional să nu se ignore nimic din ceea ce a fost sesizat, studiat, cunoscut, în forme și grade diferite, pe baza unor poziții metodologice ca valoare și în cadrul unor științe aflate pe trepte diferite de evoluție. Este necesar de pornit de la constatarea că pe măsura dezvoltării diferitelor științe acestea au venit în contact, într-un fel sau altul, din unghiuri de vedere cel mai adesea inedite, cu fenomenul învățării, pe care l-au și studiat în anumite limite. Dintr-o preocupare exclusiv practică, cum era în antichitatea îndepărtată și cum a rămas într-o măsură însemnată pînă azi, învățarea a devenit în timp, o dată cu dezvoltarea puternică a diferitelor științe, o preocupare multidisciplinară, ceea ce obligă la o optică nouă asupra fenomenului în general, la încercarea de „detașare" a lui din diferite contexte disciplinare, pentru a-l judeca ca pe un fenomen unitar, cu legile sale specifice. În situația actuală nu este greu să ne dăm seama că studiul aspectelor parțiale: psihologice, genetice, cibernetice etc. nu epuizează, din pricina caracterului unilateral al punctelor de vedere respective, cunoașterea unui fenomen complex și unitar cum este învățarea. Chiar în ipoteza că toate aspectele particulare ale fenomenului ar fi studiate în contextul diferitelor științe, tot ar rămîne în afara preocupărilor, după formularea inspirată a unui specialist în metodologia cercetării fenomenelor de interferență, relațiile dintre părți, structura de ansamblu, viziunea integrală, felul în care diferitele elemente se completează și se influențează reciproc, modul în care ele converg structural, funcțional și evolutiv pentru a se „ansambla" într-un tot, precum și legile de interde-

---

greu de ignorat valoarea sugestiilor pe care le-ar putea oferi astfel de studii asupra potențelor general umane, le-am spune de specie, în învățare. O astfel de valorificare a tradiției culturale ni se pare cu atît mai necesară cu cît știința modernă, într-un fel sau altul, bate la porțile acelorași potențe umane, pe care încearcă să le surprindă și să le valorifice pe baze metodologice mult mai riguroase și de pe poziții teoretice îndelung elaborate. Și oricît de valoroasă ar fi contribuția științelor actuale ce se ocupă cu cercetarea fenomenului învățării, ele nu vor putea face abstracție de avantajele științifice pe care le-ar oferi înțelegerea istoriei umane ca un uriaș experiment invocat, pe care omul actual, de pe pozițiile gîndirii sale actuale, poate să-l descifreze cu un mare profit pentru înțelegerea potențelor umane în învățare, pentru formularea unei teorii generale a învățării.

pendență și de interacțiune a părților în întreg (care, distingîndu-se de conglomerat, nu coincide cu suma aritmetică a elementelor care îl compun, pentru că, în loc de a le juxtapune sau de a le acumula, el le organizează, le dă o structură, le conferă astfel o completare, o realitate distinctă de aceea pe care o au în mod izolat)[7]. Se înțelege că rezultatele practice ale aplicării unei asemenea teorii generale ar fi deosebite de cele furnizate de aplicarea unor teorii parțiale. Dar, așa cum am mai arătat, această sinteză mai rămîne încă de făcut, iar pînă la realizarea ei practicianul este pus, ca și în cazul învățării formaționale, în situația de a se întreba: trebuie așteptat pînă se creează condiții favorabile pentru elaborarea unei astfel de teorii sau trebuie încercate soluții pe parcurs, fatal limitate, fără pretenții deosebite, dar justificate de nevoile practice ale învățării? Este limpede că cea de-a doua alternativă este rezonabilă. Realizarea ei practică ni se pare posibilă pe două căi: a. elaborarea unei teorii generale complet noi față de cele existente; b. acceptarea unei teorii din cele actuale care să îndeplinească condiția de a fi cea mai generală din cîte se cunosc în prezent. Se înțelege însă că, în măsura în care este posibil, cea de-a doua soluție este de dorit, deoarece ea oferă de-a gata un punct de plecare sigur. Înainte de a hotărî sînt necesare însă o serie de analize teoretice care să justifice această posibilitate.

Formele de învățare cele mai cunoscute în momentul de față sînt: *reflexele condiționate, condiționările instrumentale, proba și eroarea, imitația și stereotipul dinamic.* Reflexele condiționate au fost studiate în special de I. P. Pavlov[8], condiționările instrumentale și învățarea prin „probă și eroare" sînt legate de cercetările efectuate în cadrul curentului behaviorist din psihologia americană[9]. Imitația a fost analizată amplu de diferiți gînditori chiar înaintea altor forme de învățare. Considerații asupra ei găsim în Seneca[10], mai tîrziu, pe linie psiho-sociologică la G. Tarde[11] și J. M. Baldwin[12], iar pe linie psihologică la P. Guillaume[13] și J. Piaget[14]. Stereotipul dinamic a fost studiat de I. P. Pavlov*, iar prin prisma învățării în general și a celei umane în special de Gh. Zapan[15].

Toate aceste forme de învățare sînt firește prezente atît la animale cît și la om. Între învățarea animală și cea umană sînt însă și diferențe de ordin calitativ. O primă categorie de diferențe are la bază potențele biologice superioare ale omului față

---

[7] Traian Herseni, *Puncte de vedere în sociologia familiei*, „Revista de filozofie", nr. 11/966, p. 1341.

[8] Vezi lucrările lui I. P. Pavlov, *Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale*, Editura Academiei R.P.R. 1961; *Opere alese*, Editura Academiei R.P.R. 1953; *Experiența a douăzeci de ani de studiu obiectiv al activității nervoase superioare* (comportării) *animalelor*, Editura Academiei R.P.R., 1953.

[9] Vezi L. P. Thorpe și A. M. Schuller, *Les thèories contemporaines de l'apprentissage*, trad. J. M. Lemaine, Paris, 1956, p. 81—188.

[10] *Scrisori către Luciliu*, I, 65 § 2.

[11] *Les lois de l'imitation*, 1890, și *La logique sociale*, 1895.

[12] *Mental developement in the child and Race*, 1895 și *Social and Ethical interpretation in mental developement*, 1897.

[13] *L'imitation chez l'enfant*, P.U.F., 1926.

[14] *La formation du symbole chez l'enfant*, prima parte: *La genèse de l'imitation*, Delachaux, 1955.

* Studiile pe această temă sînt cuprinse în lucrările citate mai sus.

[15] Gh. Zapan: *Stereotipul dinamic la om*, „Analele Româno-Sovietice" seria pedagogie-psihologie nr. 1/1957; *Aplicarea principiilor de organizare a stereotipului dinamic în psihologia muncii*, „Revista de psihologie" nr. 4/1959; *Aplicarea principiilor stereotipului dinamic în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1961; *Cibernetica activităților umane*, „Analele Universității București", seria științe sociale, filozofie, Anul XIII, 1964.

de animal. O a doua categorie ține de istoria socială și culturală a omului, de faptul că posibilitățile sale biologice de învățare sînt potențate cultural (desigur, în funcție de societatea în care trăiește un anumit om, de gradul lui de participare la cultură, de instrucția și educația primită etc.). În sfîrșit, o a treia categorie se referă la faptul că societatea creează forme de învățare complet noi (figurile logice de exemplu), adevărate instrumente prin intermediul cărora omul nu numai că prelucrează informațiile din mediul înconjurător, dar și învață efectiv. Cîteva exemple sperăm că vor permite înțelegerea mai adîncă a saltului de la animal la om în cazul învățării.

Este cunoscut faptul că atît la animal, cît și la om au loc reflexe condiționate, dar în timp ce cîinele să zicem, leagă lumina sau sunetul de hrană în cîteva ședințe de învățare, omul poate realiza acest lucru brusc, fără etape de elaborare prealabile. Mai departe, această legătură se poate referi la două sau mai multe percepții, dar și la reprezentări, idei, raționamente, uneori la concepții de ansamblu cu o mare valoare de creativitate și inovație. La fel stau lucrurile și în cazul învățării prin „probă și eroare". Este evident că între abaterea șoarecelui în labirint și eforturile unui savant, care triază și încearcă soluții posibile există o profundă deosebire, de ordin calitativ.

Omul poate prinde dintr-o dată nu numai elemente izolate, ci și sisteme întregi, de diferite grade de complexitate, în funcție de o serie de factori: grad de pregătire (Fond aperceptiv), metodă, atitudine, condiții etc. S-ar putea spune chiar mai mult: dacă la animal forma principală de însușire a experienței este cea pe elemente izolate, la om, cu excepția unor situații absolut noi, sau de mare dificultate, învățarea pornește de la un enorm fond aperceptiv și în funcție de el, chiar în situații noi, creierul însușește — mai mult sau mai puțin brusc — structuri întregi pe care le organizează și reorganizează continuu după legi proprii. Tocmai aceste legi după care se formează marele ansamblu organizațional al informațiilor și capacităților umane constituie problema esențială a învățării. Este meritul profesorului Gh. Zapan de a fi fundamentat științific și de a fi militat de multă vreme pentru o astfel de concepție și pentru cunoașterea în amănunt a legilor care generează învățarea umană. În cadrul acestor legi toate celelalte forme de învățare la care ne-am referit mai înainte își au rolul lor bine definit (reflexul condiționat și condiționarea instrumentală se referă la momentele izolate ale învățării, „proba și eroarea" apare ca un procedeu de a ajunge la soluții noi, imitația este un alt termen pentru stereotipiile limitate, în care învățarea se realizează fie de la parte la întreg, fie invers, de la întreg la parte, fie instantaneu). Lucrul acesta nu este greu de înțeles dacă ne gîndim că, așa cum arată prof. Gh. Zapan, creierul în special cel uman, este materia superior organizată. În cadrul sistematizării reflexe care are loc pe scoarța cerebrală, se realizează procese cu o organizare perfectă, care poate fi socotită ca model de organizare, în general, pentru orice activitate...[16] De aceea, instruirea activităților umane nu se poate face cu suficient succes decît tot prin raportarea la activitatea organizațională de ansamblu a creierului, deoarece acestuia nici un alt sistem material nu-i poate fi în adevăratul sens al cuvîntului un model. În felul acesta, schema procesului de învățare capătă unele particularități noi. *Se pleacă de la informațiile și capacitățile psihice ce urmează a se însuși, acestea se modelează potrivit legilor de organizare și învățare specifice creierului uman, după care urmează însușirea propriu-zisă.* Această concepție organizațională ni se pare că îndeplinește condițiile

[16] Gh. Zapan, *Cibernetica — știința organizării și conducerii, cu aplicații în procesul de învățămînt și de producție*, în „Revista de pedagogie" nr. 9/1967, p. 6.

pentru a fi punctul de pornire al unor programări viitoare care să îndeplinească și condițiile cerute de o învățare eficientă, cum ar fi economicitatea informațiilor, accentul pe organizarea calitativă internă etc. Căci dacă admitem că însușirea unor informații se poate realiza pe mai multe căi și dacă admitem, cum e și firesc, că acestea nu sînt egale ca valoare pentru dezvoltarea capacităților umane, atunci ca problemă fundamentală a învățării se dovedesc a fi tocmai principiile organizării sistemelor dinamice corticale, de unde și posibilitatea elaborării unor programări care să aibă la bază o concepție taxiologică a învățării.

Principiul de bază al unei astfel de învățări ni se pare a fi principiul structuralității. El se referă la *construirea și organizarea treptată a sistemului de informații aparținînd unei anumite științe, potrivit principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale; în măsura în care se urmăresc și scopuri formaționale ample, însușirea și dezvoltarea lor treptată urmează aceeași cale.* Se înțelege însă că învățarea pe baza unei astfel de concepții nu ne spune, în principiu, nimic despre valoarea informațiilor ce se însușesc, despre amploarea capacităților psihice modelate, despre raportul dintre informație și formație pe care dorim să-l stabilim. Indiferent însă de ceea ce se va însuși, principiul structuralității, modelat într-un tip de programare, este mai aproape de posibilitățile biologice și psihologice ale copilului, ca și de organizarea structurală a noțiunilor ce compun toate disciplinele de învățămînt. Alcătuirea unor programări pe această bază scutește creierul de eforturi inutile pentru fixarea informațiilor și mai ales pentru descoperirea punților de legătură dintre noțiunile însușite. În felul acesta, forțele intelectuale ale copilului pot fi antrenate în descoperirea unor relații noi, în condițiile pregătirii speciale pentru aceasta: exersarea în analize și creații, în rezolvarea unor sarcini problematice etc. Așa de exemplu, în cazul oricărui obiect de învățămînt, simpla însușire de definiții, reguli, norme etc. se realizează de regulă incomplet, cu o slabă stabilitate și precizie și cu un efort nervos nerezonabil. Și chiar atunci cînd se realizează, simpla însușire a unor cunoștințe nu însemnează și înțelegerea raportului dintre ele, modul în care valențele lor se întrepătrund. Sarcina reconstituirii acestor legături cade în seama gîndirii copilului; acesta însă nu o poate realiza cu forțe proprii, la un nivel corespunzător. Programarea bazată pe principiul structuralizării oferă de-a gata schema acestor relații prin reluarea în combinații noi a ceea ce s-a învățat anterior, în scopul fixării și punerii în evidență pe cît este cu putință a relațiilor posibile dintre toate noțiunile predate.

Nu numai „spațial" relațional, dar și temporal apar elemente noi. În predarea obișnuită se uită adesea că învățarea este zilnic întreruptă și reluată cu fiecare oră de învățămînt. Continuitatea în timp a informațiilor, refacerea edificiului de cunoștințe parcurs, fie și în liniile sale generale, cade în cea mai mare parte tot în seama copilului. Programarea structurală asigură predarea cunoștințelor pe unități izolate, dar și realizarea unor punți de continuitate în timp între ceea ce s-a învățat și ceea ce urmează să se învețe.

Desigur, o programare care să se bazeze pe principiul structuralității nu reduce utilitatea celorlalte forme existente de programare. Mai mult, credem că posibilitatea realizării ei atrage atenția asupra faptului că diferitele teorii ale învățării pot emite pretenții justificate la fundamentarea unor programări cu un spațiu de valabilitate variabil. Dacă această posibilitate nu a devenit realitate pînă acum, dacă programările actuale au la bază numai condiționările instrumentale americane, sau concepții cibernetice elementare, cauza credem că nu trebuie căutată în posibilitatea de a se fundamenta programări numai pe seama unor teorii, sau în spiritul practic

american, potențat de dinamismul științific al epocii moderne. Această împrejurare nu trebuie să ne facă să uităm că sînt posibile forme de programare superioare celor existente în prezent, pe diferite baze și în primul rînd pe baza legilor organizării proceselor nervoase și psihice în scoarța cerebrală.

Locul programării structurale în raport cu învățarea clasică și cu alte tipuri de programări constituie obiectul unui alt studiu.

Amendamente la fișa psiho-pedagogică

Lector univ. ION DRĂGAN

Studiul individualității elevului constituie parte integrantă a preocupărilor pentru sporirea eficienței învățămîntului, preocupări în care psihologia și pedagogia au un cuvînt greu de spus și un aport substanțial. Una din modalitățile consacrate de studiere a elevului o constituie fișa psiho-pedagogică. În întocmirea acestui document practic se sintetizează și se concretizează procesul de studiere a elevului. Ea constituie, în același timp, un document cu valoare orientativă practică și științifică în organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ și în acțiunea de orientare școlară și profesională. Date fiind multiplele funcții practice ale acestui document pedagogic este explicabilă preocuparea asiduă și consecventă a Ministerului Învățămîntului, prin organul de resort (Institutul de științe pedagogice), a oamenilor de știință (psihologi și pedagogi) și a practicienilor pentru elucidarea modului de elaborare și utilizare a acestui instrument de lucru.

Publicarea celor două studii cu privire la această problemă în „Revista de pedagogie" (nr. 6 și 7 din 1968) se înscrie în aria acestor preocupări, arie care se întinde în timp și asupra perioadei dintre cele două războaie mondiale, cînd au apărut de asemenea studii și lucrări privitoare la cunoașterea individualității elevului și la modul de întocmire a fișei psiho-pedagogice. Faptul că în zilele noastre această preocupare a intrat în centrul atenției Ministerului și că în elucidarea ei se pronunță persoane competente este de bun augur, după cum discuția publică, inițiată de redacție, trebuie salutată. Este sigur faptul că soluțiile și sugestiile pentru găsirea „modelului celui mai adecvat, menit să fie un instrument de lucru eficient în școală" — cum sugerează redacția — nu vor întîrzia. De altfel, nici cele două modele publicate de autorii celor două studii nu sînt lipsite de calitățile necesare pentru a fi instrumente de studiere a elevului. Depinde însă de cel ce le utilizează. Modelul elaborat de prof. Ion Holban este un model de fișă sintetică. Autorul motivează în cuprinsul studiului alegerea acestui tip de fișă, aducînd mai multe argumente și conchizînd că aceasta „lasă educatorului libertatea de selecție și organizare a datelor, în cadrul cîtorva titluri de capitole fixate" (p. 73). Optimist, autorul consideră că „fiecare cadru didactic are putința să completeze mulțumitor o fișă" (p. 64) și că „cunoașterea copilului devine o acțiune simplă" (p. 65).

Mai circumspect și mai realist, prof. Ion Radu oferă un model de fișă *mai* analitică (am subliniat cuvîntul fiindcă autorul evită analismul excesiv). Indicațiile orientative din conținutul fișei sînt — după părerea mea — foarte utile practicienilor (învățători, diriginți) cărora le lipsește cultura psihologică necesară completării unei fișe sintetice (așa cum o preconizează prof. Ion Holban).

Privind deci lucrurile din această perspectivă — a pregătirii psihologice a celor chemați să utilizeze în mod practic fișa psihopedagogică — consider modelul prezentat de prof. Ion Radu mai adecvat, prin accesibilitatea lui. În ceea ce privește conținutul și structura celor două modele, ele diferă prea puțin (și mai mult sub aspectul terminologiei) pentru a necesita discuții și comentarii. După părerea mea, nu acesta este esențialul.

Eficiența unui instrument de lucru — și autorii au fost de acord în a considera fișa psiho-pedagogică ca atare — este condiționată atît de calitățile instrumentului, cît și de priceperea celui care-l mînuiește, de nivelul pregătirii lui teoretice și practice, în vederea operării cu acel instrument. Este îndeobște cunoscut că cele mai moderne și mai perfecte (sub raport tehnic) instrumente dau randament scăzut și chiar se deteriorează în mîna unor neinițiați sau a unor diletanți nepriceputi. Dacă asertiunea își are valabilitate pentru instrumentele utilizate în tehnică, ea își sporește considerabil valabilitatea cînd este vorba de domeniul umanistic, în care priceperea și pregătirea celui ce le mînuiește este absolut decisivă.

Relevarea acestui aspect al problemei nu constituie — cum s-ar părea la o privire fugitivă și superficială — o deplasare a discuției, ci o dezvelire a unui punct nevralgic al ei în vederea evitării unui eșec. Căci oricît de ingenioase ar fi modelele de fișă pe care le vom oferi cadrelor didactice, completarea lor științifică și eficiența lor practică sînt condiționate direct proporțional de pregătirea psihologică a învățătorilor și profesorilor. Ca unul care am lucrat vreo cîțiva ani în munca de control și îndrumare a învățămîntului sînt în măsură să precizez cu deplină responsabilitate că această pregătire lasă mult de dorit în cele mai multe cazuri. Aceasta nu din vina cadrelor didactice, ci din cauza sistemului defectuos de pregătire din școlile pedagogice și mai ales din învățămîntul superior pedagogic și universitar. Nu este vorba — să fiu bine înțeles — de o subestimare „în bloc" a pregătirii cadrelor didactice, ci de dorința de a face o relatare obiectivă a unor stări de lucruri nefavorabile unui studiu temeinic al individualității elevului.

Învățătorii și profesorii care nu au studiat pe băncile școlilor și ale facultăților un curs de psihologie a copilului și de psihologie pedagogică nu vor fi în măsură să completeze creator o fișă psiho-pedagogică, oricît de analitică ar fi ea, cu atît mai puțin una sintetică. O bună parte din învățătorii care au terminat fostele școli pedagogice nu au urmat un asemenea curs, care s-a introdus în planul de învățămînt abia în ultimii ani. Să nu mai vorbim de absolvenții universităților, care nici nu au avut un curs de psihologie a copilului și adolescentului în planul de învățămînt, iar cel de psihologie pedagogică (de un semestru) a fost scos din noile planuri de învățămînt. Cu o asemenea „cultură psihologică" nu cred că se poate întreprinde cu succes cunoașterea științifică a elevului, modelul de fișă fiind mai degrabă un șablon comod pentru cei ce o completează, dar ineficient și lipsit de valoare științifică pentru practica pedagogică.

În lumina celor de mai sus s-ar putea desprinde următoarele concluzii cu caracter practic :

a) Elaborarea fișei psiho-pedagogice să fie precedată de îndrumări metodice analitice și concrete cu privire la utilizarea ei.

b) Paralel cu activitatea de elaborare a unei fișe psiho-pedagogice (sau chiar a mai multor variante) să se desfășoare cursuri de inițiere a învățătorilor și diriginților în problema studierii elevilor. Cursurile să fie organizate în vacanțele elevilor de către I.I.P.C.D., cu concursul catedrelor de pedagogie și psihologie din universități și institute pedagogice. Cu acest prilej s-ar putea analiza modelele de fișe psiho-pedagogice și modul de completare a lor, trăgîndu-se concluziile ce se impun.

c) Să se reintroducă în planul de învățămînt al facultăților din cadrul universităților care pregătesc cadre didactice cursul de psihologie pedagogică, precedat de un curs de psihologia copilului și a adolescentului.

d) În locul actualelor seminarii teoretice de psihologie a copilului din institutele pedagogice, să se desfășoare cu studenții, în școli, lucrări practice de studierea elevilor și de orientare școlară și profesională, lucrări care să fie prezentate sub formă de fișe, referate, dosare etc., la colocviul care ar trebui să preceadă examenul de psihologie (a copilului și pedagogică).

Numai în asemenea condiții și cu o asemenea pregătire teoretică și pratică fișa psiho-pedagogică poate deveni ceea ce este în intenția autorilor și a necesităților practicii : document pentru cercetarea individualității elevului, în vederea asigurării asistenței psiho-pedagogice, a organizării și desfășurării științifice a procesului de învățămînt și a orientării școlare și profesionale. În același timp, ea ar putea constitui un document oficial (alături de diploma de bacalaureat sau de certificatul de absolvire a școlii generale), cu valoare orientativă pentru comisia de admitere.

Fișa de cunoaștere și caracterizare a elevului

Prof. LUCA I. IONESCU

Prin noua Lege a învățămîntului, școala noastră capătă noi dimensiuni, ajutînd dezvoltarea elevului în conformitate cu capacitățile, aptitudinile și interesele sale, în vederea orientării lui către o profesiune pe care s-o îmbrățișeze cu pasiune. Orientarea școlară și profesională este pentru prima dată consacrată ca o preocupare programată a școlii, devenind, alături de alte măsuri, un mijloc de bază în formarea unui om activ.

Este un adevăr elementar și bine știut că nu este posibil să înveți o meserie fără a studia și a cunoaște foarte bine materia primă cu care vei lucra. Dacă în alte ramuri de activitate se lucrează cu fierul, lemnul etc., în învățămînt se lucrează cu materia vie, care este elevul. Această materie primă este și cea mai complexă, cea mai sensibilă, a cărei valorificare depinde de școală, de profesor, de învățător, în cea mai mare măsură, deci de educație și instrucție. Nu se poate vorbi de educație fără să se țină seama de o serie de factori biologici și sociali pe care se fundamentează întreaga structură sufletească a fiecărui copil. În ultimă analiză, educația trebuie să aibă ca scop principal integrarea copilului în viața socială. De modul cum s-a făcut această integrare depinde mulțumirea sau nemulțumirea omului de mai tîrziu, echilibrul sau dezechilibrul social. Dacă pînă acum școala a urmărit mai mult dezvoltarea funcțiunilor mintale, de data aceasta ne interesează în aceeași măsură și alte trăsături psihice, cum sînt stările afective, impulsurile, temperamentul și caracterul individului. Acest lucru ne va ajuta să facem mai ușor integrarea copilului în viața socială, să rezolvăm cu pricepere problema repetenției, care poate face din elev un dezadaptat școlar, iar mai tîrziu un dezadaptat social.

Pornind de la aceste premise ușor de verificat de fiecare din noi, am înțeles că școala noastră, sau mai precis educația, trebuie să aibă ca scop pregătirea copilului pentru viață. La aceasta nu se va putea ajunge atît timp cît activitatea noastră educativă se va rezuma numai la învățămînt; în aceeași măsură trebuie să ne ocupăm de formarea anumitor deprinderi de sănătate fizică și mintală, sociale și etice.

Pentru a se ajunge la acest scop, se impune o cunoaștere amănunțită a psihicului copilului, iar aceasta nu se poate face fără să cercetăm ereditatea și dezvoltarea lui, familia și factorii sociali, culturali și în aceeași măsură factorii materiali. Psihologia pedagogică, al cărei obiect de cercetare îl constituie tocmai problemele activității psihice a elevului în procesul instrucției și educației, cunoaște în prezent o dezvoltare foarte mare pe plan mondial, ca urmare a cerințelor de perfecționare și modernizare a învățămîntului.

Consilierii de orientare școlară și profesională care vor lucra în școlile noastre vor mobiliza toate forțele pentru o cunoaștere temeinică a elevului și pentru îndrumarea lui atentă spre profesiunea cea mai potrivită lui. Fișa școlarului se fundamentează tocmai pe această concepție realistă. Problema nu este atît de ușoară și nu se poate rezolva numai cu bunul simț și cu improvizații. Să ne gîndim că așa cum se întîmplă și în alte științe (medicii care nu țin pasul cu descoperirile făcute în domeniul lor nu pot face față împrejurărilor și deci, cu timpul, sînt eliminați), tot așa și în educație, învățătorul sau profesorul trebuie să țină seama de toate aceste realități, dacă vrem să facă o educație sănătoasă și o instruire corespunzătoare epocii noastre, pe linia realităților individuale și sociale.

Mergînd în întîmpinarea măsurilor preconizate de noua Lege a învățămîntului, Institutul de științe pedagogice studiază metodele de lucru cele mai moderne care să fie folosite în învățămînt. Astfel, în „Revista de pedagogie" nr. 6/1968 au apărut materiale care dezbat orientarea școlară și profesională, printre care și articolul intitulat *Principii în elaborarea unei fișe psiho-pedagogice*, semnat de I. Holban, cercetător științific principal al Institutului de științe pedagogice (Filiala Iași). Totodată, a fost publicat și un model de fișă de observații, o simplificare a dosarului psihotehnic. În numărul 7 al revistei a apărut un model de fișă al cercetătorului I. Radu.

Eu fac deosebire între o fișă de observație și o fișă școlară a elevului. Fișa de observații (caietul de observații) este piesa cu care lucrează zilnic dirigintele sau învățătorul. În afară de rubricile pentru observații (comportarea în familie, școală, grupul social), aceasta trebuie să aibă și rubrici pentru evidența convorbirilor cu părinții, pentru vizite la domiciliu, ședințe cu părinții. Acestea ar înlocui procesele-verbale ce se făceau în acest scop, care îngreuiau munca dirigintelui. Astfel se poate justifica și activitatea depusă ca diriginte, pentru care considerăm că nu trebuie să

primească o indemnizație, această activitate intrînd în norma de muncă (sîntem de părere că ora de dirigenție ar trebui să fie trecută în norma de activitate didactică).

În articolul publicat de prof. I. Holban nu se face deosebirea amintită mai sus, cu toate că se vorbește de „Dosar psihotehnic", recomandîndu-se ca „fișa să fie realcătuită la anumite intervale de timp (în clasele V, IX, XI), fără a constitui o obligație. Fișa veche este util să fie păstrată, spre a se urmări liniile de dezvoltare (metoda biografică)". Tocmai pentru a se urmări aceste linii de dezvoltare este necesară „o fișă școlară", în care anual să se treacă date din caietul de observații. Acesta trebuie să devină, însă, obligatoriu.

În acest scop, am alcătuit, în urma studierii atente a fișelor școlare apărute pînă acum la noi în țară, o „fișă școlară" care cuprinde următoarele părți:

1. Starea civilă (date personale).
2. Antecedente personale și heredo-colaterale.
3. Planul genealogic.
4. Referințe sociale (situația în familie).
5. Examenul medical (se va face de medic).
6. Examenul antropometric.
7. Aspectul psihologic (intelectual, emotiv, voițional, însușiri disciplinare și atitudini morale).
8. Calificările elevului la studii, purtare și activitate practică (la fiecare obiect se fac aprecieri educative și psihologice). De exemplu, la științe naturale, ca și la celelalte obiecte, aprecierile educative se notează cu: f. bine, bine, mulțumitor, slab, f. slab. Aprecierile psihologice sînt deosebite de la obiect la obiect: la matematică se urmărește inteligența și ritmul gîndirii; la l. română — imaginația, spiritul critic, ritmul vorbirii; la șt. naturale — exactitatea observării (f. exactă, precisă, neprecisă); la geografie — tipul de observație (sintetic, mixt, analitic); la ed. fizică — ritmul mișcărilor (sprinten, potrivit, greoi); la lucru manual — perseverența (f. perseverent, perseverent, puțin perseverent etc.).
9. Frecvența pe ani școlari și măsuri pentru menținerea ei.
10. Situația la sfîrșitul anilor școlari.
11. Profilul psihologic și școlar.
12. Trăsături ale personalității (interese dominante, aptitudini, trăsături de temperament, trăsături de caracter).
13. Caracterizarea psiho-pedagogică a elevului (dominante pozitive, trăsături negative și posibilități de compensare, orientarea personalității și perspectivele de dezvoltare, concluzii, recomandări).
14. Indicații cu privire la orientarea școlară și profesională (preferințe școlare și profesionale de viitor ale părinților pentru copilul lor, preferințele școlare și profesionale ale absolventului, posibilitățile de viitor ale absolventului în legătură cu pregătirea pentru profesiune, recomandarea școlii).

Pentru ca fișa școlară să nu fie un act formal, trebuie să se țină seama de constatările cuprinse în ea. Pe baza ei, la sfîrșitul clasei a VIII-a, elevul să fie îndrumat spre licee sau să continue școala obligatorie — clasele IX—X. Preconizăm ca admiterea la liceu, pe baza fișei, să se facă fără examen sau dacă se dă examen acesta să cuprindă, pe lîngă matematică, și un obiect de profil (de exemplu, la liceul agricol să se dea examen de admitere și la științe agricole). În cazul cînd părinții se opun să-și trimită copiii la școala indicată din consultarea fișei, atunci elevul să poată merge la orice alt liceu, dar să fie obligat să dea examen de admitere.

În articolul semnat de I. Holban se mai cere ca, în studiul personalității, să se renunțe la modul de prezentare analitic impus de fișele cu zeci sau cu sute de întrebări, care lasă impresia unei autonomii în dezvoltare a fiecărei variabile psihice și a unui caracter accentuat de predeterminare. Părerea mea este că nu se poate renunța, deocamdată, la fișa cu întrebări de ghidaj, deoarece cadrele didactice au prea puține cunoștințe de psihologie (multe cadre didactice au făcut liceul teoretic, unde au învățat într-un singur an psihologia generală), fapt care ar duce la completarea fișei în mod defectuos, chiar dacă ar avea instrucțiuni de completare.

Modelul de fișă al prof. I. Holban prezentat în „Revista de pedagogie" este prea sumar, iar completarea ei s-ar face „după ureche", nu „după note", cum se zice în limbaj muzical, ceea ce înseamnă lipsa caracterului științific. Ne gîndim că ar fi bine ca, pe o perioadă de timp, ca perioadă de pregătire, să fie prevăzută în catalog o rubrică în dreptul fiecărui elev sau o foaie la sfîrșitul catalogului unde toți profesorii să facă observații în orele respective. În felul acesta s-ar putea prinde aspectele cele mai esențiale ale personalității elevului. Observațiile dirigintelui, pe baza consultării

cu ceilalți profesori ai clasei, vor fi trecute în caietul de observații, ținîndu-se seama de ele și în acordarea notei la purtare.

Găsim fișa cercetătorului I. Radu (nr. 7/1968) mult mai bună, dar ea nu permite urmărirea profilului psihologic pe ani.

Pentru ca fișa școlară (pedagogică) să fie cît mai sintetică și mai simplă, cuprinzînd numai elemente care ne pot da ceea ce este mai caracteristic fiecăruia dintre individualități, se cere ca alcătuirea ei să fie rezultatul unei experimentări făcute de specialiști, pedagogi și psihologi. În cadrul sesiunilor științifice ale Institutului de științe pedagogice au fost prezentate mai multe modele de fișe de cunoaștere și caracterizare a elevului. Propunem ca acestea să fie experimentate și introduse în școală cît mai curînd, chiar mai multe modele, pentru ca în practică să fie dovedită calitatea lor. Pînă atunci să se treacă la lucru cu o fișă socotită mai simplă, în toate școlile din țară, pentru ca să se familiarizeze cadrele didactice cu această muncă. Pentru conducerea acestei activități să fie folosite cadre didactice care manifestă un anumit interes și cunoștințe pentru orientarea școlară și profesională.

Considerăm că în actuala perioadă de introducere oficială a activității de orientare școlară și profesională în școală testele nu se pot folosi încă în scopuri practice, fiind un instrument fin și solicitînd un personal de mare specializare.

În concluzie, fișa prezentată de mine în „Revista de pedagogie" are un caracter sintetic, urmărind numai elementele caracteristice ale individualității elevului, ceea ce s-ar potrivi la stadiul actual, cînd nu avem prea multe mijloace de experimentare.

Nu se poate spune că, folosind această fișă cu întrebări de ghidaj, încadrăm toți copiii în aceleași tipare, care ar deforma personalitatea și ar împiedica exprimarea a ceea ce este caracteristic. Sigur că acțiunea de conturare a caracterului constituie însuși scopul studiului individualității elevului, al acțiunii de formare și sub raportul orientării școlare. Organismul copilului este un tot unitar, ce se cere studiat fragmentar. Din unirea acestor note dominante, prinse zi de zi, profesorul va contura profilul psihologic și profilul didactic ai elevului, care vor folosi consilierului școlar în munca de orientare școlară și profesională.

Aspecte ale cercetării pedagogice din R. S. F. Iugoslavia

VALENTINA FILIPESCU
MIHAI GHIVIRIGĂ
Institutul de științe pedagogice

Începuturile activității organizate și instituționalizate de stat în domeniul cercetării pedagogice din R. S. F. Iugoslavia coincid cu perioada premergătoare reformei învățământului din 1958. Necesitatea reorganizării sistemului de învățământ în concordanță deplină cu țelurile și nevoile reale ale dezvoltării societății iugoslave a impus constituirea (în 1955) unui colectiv de cercetare, cu sarcina de a contribui la pregătirea reformei care avea să însemne un eveniment deosebit de important în viața școlii. Cu un an înainte de înfăptuirea reformei învățământului, colectivul respectiv s-a transformat într-un institut de cercetare, dependent de Secretariatul pentru problemele învățământului — *Institutul iugoslav pentru studierea problemelor de învățământ*, devenit independent în anul 1963. În aceeași perioadă, au luat ființă institute de cercetări pedagogice ale republicilor, primul dintre ele fiind *Institutul de cercetări pedagogice al Serbiei*, care și-a început activitatea în 1960.

În prezent, cercetarea pedagogică din R. S. F. Iugoslavia a luat o amploare fără precedent, desfășurîndu-se și în institute cu profil diferit, sau chiar de altă specialitate (lingvistică, filozofie etc.), la catedrele universitare, în școli, în organizațiile profesionale ale corpului didactic etc. În Serbia, de exemplu, există un institut profilat pentru elaborarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare pentru grădinița de copii, școala generală, liceul de cultură generală, școlile pentru deficienți, școlile normale, învățămîntul obligatoriu pentru adulți, denumit *Institutul pentru învățămîntul de cultură generală și pregătirea propunătorilor*. Un alt institut este profilat pe problemele conținutului învățămîntului profesional și tehnic.

În afară de acestea, există institute pedagogice orășenești care, deși se ocupă în principal de organizarea, controlul și îndrumarea școlilor în subordine, efectuează și cercetări în scopul perfecționării procesului instructiv-educativ din școlile respective. Un institut din această categorie care desfășoară o activitate deosebit de interesantă și fructuoasă este *Institutul pedagogic al orașului Belgrad* *.

Cu toată lărgimea și diversitatea rețelei în care se desfășoară cercetarea pedagogică din Iugoslavia, paralelismele în abordarea tematicii sînt în bună măsură evitate, datorită sistemului de coordonare asigurat de un for central, — Consiliul federal pentru coordonarea cercetărilor științifice — format din reprezentanți ai tuturor institutelor republicane. Totodată, fiecare republică are un consiliu propriu pentru cercetarea științifică, iar institutele colaborează foarte strîns între ele.

Structura organizatorică a institutelor vizitate este aproape identică. Astfel, *Institutul iugoslav pentru studierea problemelor de învățămînt* cuprinde o secție de cerce-

---

* În cadrul schimbului de experiență organizat între acest institut și Institutul de științe pedagogice din București, a făcut o călătorie de studii în R. S. F. Iugoslavia, între 11—24 februarie a.c., cu scopul de a cunoaște îndeaproape organizarea, conținutul și metodica cercetării pedagogice, structura și conținutul învățămîntului de cultură generală, sistemul de orientare școlară și profesională din țara vecină și prietenă. Cu această ocazie, institutul gazdă ne-a organizat întîlniri de lucru la mai multe institute, despre a căror activitate vom relata în cele ce urmează.

tare cu 18 cadre cu funcţia de bază, o secţie de documentare cu 9 specialişti, o bibliotecă de uz intern şi o tipografie. *Institutul de cercetări pedagogice al Serbiei* are şi el o singură secţie de cercetare, una de documentare şi o bibliotecă, cu un efectiv total de 29 cadre. La *Institutul pentru învăţămîntul de cultură generală şi pregătirea propunătorilor* din Serbia lucrează 32 de specialişti — 10 psihologi şi pedagogi, 22 specialişti în diferite discipline şcolare. O structură organizatorică diferită are *Institutul pedagogic* al oraşului Belgrad, unde există patru secţii: de învăţămînt preşcolar şi general de 8 ani; de învăţămînt secundar; de îndrumare şi perfecţionare a cadrelor didactice; de cercetare.

Toate institutele au o vastă reţea de colaboratori externi cu care lucrează pe bază de contracte încheiate pentru fiecare temă în parte.

Conform principiului autoconducerii, aplicat în întreaga viaţă socială din Iugoslavia, organul suprem al unui institut de cercetare îl constituie „Consiliul", „Sfatul" acestuia, format din plenul salariaţilor şi condus de un preşedinte ales pe doi sau patru ani. La acest for obştesc se iau toate deciziile referitoare la activitatea organizatorică — financiară şi ştiinţifică a institutului. Toate posturile, inclusiv cel de director, se ocupă prin concurs. Pentru funcţia de director şi cea de şef de secţie concursul are loc în mod obligatoriu din patru în patru ani, iar pentru restul funcţiilor atunci cînd se iveşte necesitatea.

Conducerea curentă, operativă a institutului este asigurată de un comitet în fruntea căruia se află directorul.

De activitatea ştiinţifică se ocupă şi răspunde efectiv Consiliul ştiinţific, ai cărui membri — cercetători interni şi colaboratori externi — se aleg din doi în doi ani. Preşedintele consiliului este şi el ales, ceea ce face ca directorul institutului să nu îndeplinească, în mod obligatoriu şi această atribuţie. În Consiliul ştiinţific sînt discutate referatele ştiinţifice ale tuturor temelor de cercetare, iar apoi acestea sînt supuse spre aprobare Sfatului institutului.

Activitatea de cercetare pedagogică din toate institutele este *organizată* şi se desfăşoară pe echipe constituite după nevoi. În ultimii 2—3 ani s-a renunţat la încadrarea cercetătorilor în secţii şi sectoare, considerîndu-se că aceste forme organizatorice stabile creează dificultăţi în folosirea raţională şi operativă a forţelor. Potrivit noului sistem de lucru, fiecare cercetător intern este antrenat simultan la 3—4 teme, planificarea activităţii sale făcîndu-se pe număr de zile, stabilit în funcţie de sarcinile ce-i revin în cadrul fiecărei teme.

Echipele de cercetare sînt formate din cadre interne şi colaboratori ai Institutului, conducerea muncii fiind încredinţată, de regulă, unui cercetător intern. Acesta îndeplineşte de fapt toate atribuţiile unui conducător ştiinţific.

Finanţarea cercetării pedagogice din R. S. F. Iugoslavia este asigurată din surse centrale şi locale: Secretariatul pentru problemele învăţămîntului, Fondul pentru finanţarea activităţii ştiinţifice, Skupştina federală, cea republicană, şi cea orăşenească, uzinele, instituţiile, organizaţiile obşteşti, şcolile pentru care institutele de cercetare se angajează să studieze anumite probleme.

Efectuarea activităţii de cercetare în cea mai mare parte pe bază de contracte pe care institutul le încheie cu diverse instituţii şi organizaţii — fie primind comenzi din partea lor, fie participînd la concursurile instituite de ele — reprezintă principalul factor datorită căruia finanţarea cercetării se face în principal din fondurile beneficiarilor. Aceştia îşi rezervă dreptul de a aviza referatul ştiinţific şi de a controla activitatea institutului legată de realizarea temei contractate.

Conţinutul cercetării în domeniul pedagogiei este axat pe problemele majore ale şcolii, vizînd în ultimă instanţă întărirea funcţiei sociale a învăţămîntului, creşterea eficienţei acestuia, prin educarea tinerei generaţii corespunzător exigenţelor sporite ale societăţii. În această perspectivă, cercetările iniţiate cu scopul de a furniza argumentele care să constituie suportul ştiinţific pentru perfecţionarea legislaţiei şcolare, pentru adoptarea unor hotărîri de stat privind structura învăţămîntului, profilul, conţinutul şi finalizarea diferitelor grade şi tipuri de şcoli ocupă un loc important în tematica de cercetare a unor institute, în special a celui iugoslav pentru problemele de învăţămînt.

În această categorie se înscrie şi cercetarea referitoare la posibilităţile de şcolarizare a copiilor în vîrstă de 6 ani. În acest scop, s-a studiat randamentul pe care l-au dat unii elevi înscrişi în clasa I la vîrsta de 6 ani, la cererea părinţilor, iar datele obţinute — prin chestionarea învăţătorilor în ale căror clase existau asemenea copii şi prin observaţii nemijlocite asupra acestora — au fost hotărîtoare pentru măsurile adoptate. S-a constatat că aproximativ 60% din copii au reuşit să facă faţă cu succes sarcinilor

didactice ale clasei I, deși au fost încadrați în colectivele copiilor de 7 ani și li s-a aplicat același plan de învățămînt, aceeași programă și același orar. Avîndu-se însă în vedere faptul că o parte apreciabilă a acestor copii s-a dovedit nepregătită pentru școală, Institutul iugoslav a propus forurilor centrale de stat ca școlarizarea la vîrsta de 6 ani să se facă de la caz la caz și numai cu avizul medicului și al psihologului școlar. În schimb, s-a subliniat necesitatea de a se acorda o atenție deosebită lărgirii rețelei preșcolare și creării condițiilor optime pentru dezvoltarea multilaterală a copiilor la vîrsta preșcolară și, implicit, pregătirea lor continuă, mai sistematică, mai intensă pentru școală. Vizînd acest obiectiv, Institutul a recomandat ca grupele de copii între 5—7 ani să-și desfășoare activitatea în școlile generale, fiind însă încadrate cu educatoare. Într-o serie de grădinițe se și experimentează, începînd din acest an școlar, o programă nouă — rodul conlucrării institutelor pentru planuri și programe din trei republici. Față de programa în vigoare, aceasta este mai bogată în conținut, în formele și metodele de activitate, acordă o pondere mai mare culturii vorbirii, educației prin muzică și desen, alături de educația fizică. Totodată, educația morală nu mai este concepută ca un capitol aparte, de sine stătător, ci se realizează prin întreaga activitate desfășurată cu copiii în tot timpul cît frecventează grădinița.

Propunerile pentru Proiectul de reformă a învățămîntului secundar, elaborate în acest an și supuse dezbaterii publice, s-au cristalizat de asemenea în urma unei cercetări așa-numite „constatativ-descriptive", desfășurate tot de Institutul iugoslav pentru problemele de învățămînt, cu scopul de a consemna volumul și calitatea pregătirii dobîndite de elevii diferitelor tipuri de școli secundare (liceul de cultură generală, școlile profesionale, școlile tehnice) și de a evalua eficiența acestei pregătiri. Ajungînd la concluzia că este imperios necesară restructurarea profundă a conținutului învățămîntului secundar, Institutul a trecut la a doua fază de cercetare, elaborînd și verificînd unele programe experimentale comune pentru primele două clase ale tuturor tipurilor de școli. Prin acestea se urmărește să se asigure elevilor din primele două clase o pregătire de cultură generală comună pe baza căreia ei să poată trece fără dificultăți (eventual cu 1—2 examene de diferență) în anul III al altui tip de școală sau să poată dobîndi o calificare în producție, la locul de muncă, în condiții mai bune decît o realizează actualele școli profesionale de 2 ani.

Pe această cale, se caută un răspuns cît mai corespunzător exigențelor vieții sociale privind lărgirea și aprofundarea pregătirii de cultură generală a tineretului, ca bază a specializării și a recalificării de mai tîrziu. Totodată, se stabilește un raport mai judicios între pregătirea de cultură generală și cea de specialitate, respectiv două treimi din timpul de studiu prevăzut pentru clasele I și II vor fi consacrate pregătirii de cultură generală și o treime celei de specialitate. Pentru cultura tehnică se vor rezerva cîte 6 ore pe săptămînă indiferent de profilul școlii, ceea ce înseamnă mult mai puțin decît în actualele școli tehnice și mai mult decît în liceele de cultură generală.

Prin ridicarea nivelului de cultură generală în primii doi ani ai învățămîntului secundar se va putea realiza — după opinia pedagogilor iugoslavi — și o mai eficientă orientare școlară și profesională a elevilor la vîrsta cea mai corespunzătoare (după 15—16 ani), în conformitate cu relevările psiho-pedagogice.

Paralel cu optimizarea pregătirii de cultură generală a elevilor, sub raport cantitativ și calitativ, se acordă o atenție deosebită diversificării studiilor în liceul de cultură generală, preconizîndu-se, în general, realizarea ei mai pronunțată nu prin sporirea numărului de secții, ci prin crearea unor școli cu profil de matematică, clasic, de fizică, de chimie, de educație fizică etc. Asemenea licee cu profil de matematică s-au și înființat în orașele Zagreb și Belgrad. Liceul din Belgrad, deschis cu doi ani în urmă, are o durată de trei ani, elevii fiind primiți pe bază de concurs, după absolvirea clasei I a liceului de cultură generală. La examenul de admitere se pot înscrie numai elevii care în clasele anterioare au realizat la matematică media maximă (5). Față de liceul tradițional bifurcat, cel de matematică prezintă multe particularități nu numai de conținut, ci și de ordin organizatoric: numărul elevilor cuprinși într-o clasă este redus la jumătate (16 față de 35), norma cadrelor didactice este de asemenea mult micșorată (10 ore la matematică și fizică și 12 ore la toate celelalte obiecte, față de 22-24 ore la liceul tradițional). În schimb, solicitarea elevilor prin planul de învățămînt este mai mare : 37 de ore obligatorii pe săptămînă în fiecare clasă, față de 33 de ore la secția științe sociale — limbi străine și 34-35 de ore la secția științele naturii-matematică.

La Belgrad, se va înființa cu titlu experimental, în anul școlar 1968—1969, și un liceu clasic, conceput în spirit modern, în care matematica, de exemplu, va avea o pondere corespunzătoare valorii ei formative și instrumentale pentru pregătirea orică-

rui specialist. Numărul de ore la acest obiect se va dubla față de cel prevăzut la secția cu profil umanist a liceului tradițional.

Întrucît randamentul pedagogic și social al învățămîntului depinde hotărîtor de conținutul său, obiectivul în jurul căruia se centrează eforturile specialiștilor iugoslavi îl constituie perfecționarea planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor, în lumina progresului științifico-tehnic contemporan și a cerințelor economiei și culturii naționale, ținîndu-se totodată seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Activitatea în vederea alcătuirii noilor programe și a noului plan de învățămînt pentru școala generală de 8 ani a început din anul 1963 și se desfășoară în mai multe etape. O primă etapă — eșalonată pe doi ani — a constat din adunarea unor date semnificative referitoare la cele mai diverse aspecte ale muncii din școală, folosindu-se în acest scop un eșantion de 2 000 de clase. Pentru a intra în posesia datelor necesare, Institutul pentru învățămîntul de cultură generală și pregătirea propunătorilor a recurs la următoarele canale de informații : dările de seamă și analizele anuale ale profesorilor, diriginților și directorilor de școli ; rapoartele și caracterizările întocmite la nivelul celor 32 institute pedagogice orășenești și al inspectoratelor școlare existente pe teritoriul Serbiei ; relevările inspecțiilor organizate special în acest scop ; chestionarele pe care le-au completat în fiecare an toți învățătorii și profesorii de la clasele cuprinse în analiză; evidența pregătirii elevilor care și-au continuat studiile în învățămîntul secundar; observațiile și sugestiile opiniei publice exprimate în presă, cu ocazia diferitelor consfătuiri etc.; concluziile cercetărilor pedagogice efectuate în domeniul conținutului învățămîntului.

În a doua etapă — cu o durată de un an — întregul material obținut a fost prelucrat, iar apoi analizat, succesiv, în consiliile științifice alcătuite pentru fiecare obiect de învățămînt și în Consiliul științific al Institutului. În a treia etapă s-a trecut la elaborarea materialului de concluzii la care au participat, pe lîngă specialiști, toți pedagogii și psihologii din institut. S-a obținut astfel un studiu în patru volume (cuprinzînd metodologia și metodica de lucru, constatări, concluzii și propuneri) care a fost supus unui for științific de nivel republican, format din 25 oameni de știință, profesori universitari, reprezentanți ai școlilor, denumit „Prosvetni savet". După ce a obținut avizul acestui organ cu caracter social-obștesc, Institutul a trecut la alcătuirea programelor școlare, iar apoi și a planului de învățămînt, operația cea mai dificilă, întrucît ea presupune armonizarea punctelor de vedere ale diferiților specialiști în cadrul unei concepții generale psiho-pedagogice.

Planurile de cercetare ale institutelor cuprind în ultimii ani teme colective în marea lor majoritate, cu termene de realizare între 2—5 ani.

Planul actual de cercetare al Institutului iugoslav pentru studierea problemelor de învățămînt cuprinde următoarele 7 teme colective :

1. Unitatea organizatorică și de conținut a învățămîntului general, învățămîntului secundar și învățămîntului superior (durata cercetării 2 ani).
2. Verificarea experimentală a unui nou conținut al învățămîntului în primele două clase ale școlilor de grad secundar (durata cercetării 4 ani).
3. Elaborarea unui proiect de reformă a învățămîntului secundar.
4. Studierea experienței școlilor și a cadrelor didactice inovatoare în domeniul conținutului învățămîntului și al metodicii de predare (sarcină permanentă).
5. Locul elevului în sistemul de autoconducere din școală (durata cercetării 3 ani).
6. Instruirea prin muncă și pentru muncă a elevilor (durata cercetării 5 ani).
7. Situația, locul și rolul tineretului în societate (durata cercetării 3 ani). Această temă se cercetează în colaborare cu alte institute și cu organizațiile de tineret.

Tematica de cercetare a Institutului pedagogic al orașului Belgrad este strîns legată de perfecționarea procesului instructiv-educativ în școlile de pe teritoriul capitalei. Astfel, în ultimii ani s-a experimentat predarea pe obiecte în școala elementară începînd de la clasa a III-a, s-a cercetat influența vechimii în muncă a învățătorilor și profesorilor asupra pregătirii elevilor și raportul dintre nivelul de calificare a cadrului didactic și calitatea muncii lui la catedră, iar în prezent se studiază, printre altele, cauzele insuccesului la învățătură, folosirea televiziunii în procesul de învățămînt, eficacitatea școlilor, organizarea și sistemul de muncă în școlile cu orar prelungit ș.a.

În ceea ce privește metodica folosită în institutele amintite, se acordă o mare atenție studiului comparativ, pe plan mondial, al problemelor ce se cercetează, analizei documentelor școlare, aplicării testelor de cunoștințe, de inteligență și de aptitudini, alcătuite de cercetătorii din aceste institute și de psihologii școlari, în colaborare cu profesorii de diferite specialități. De asemenea, se folosesc pe scară largă metodele descriptive, anchetele, chestionarele, scalele, măsurătorile.

Organizarea și conținutul inspecției școlare în R.D.G.

Prof. ION TITÎCĂ
Prof. FRANCISC URMENY

În Republica Democrată Germană, controlul și îndrumarea învățămîntului de cultură generală, preșcolar, profesional și tehnic se realizează de Ministerul Educației Naționale, de ministerele și instituțiile centrale care au școli în subordine și de comitetele executive ale sfaturilor populare regionale și raionale, prin secțiile de învățămînt. Acestea sînt subordonate Ministerului Educației Naționale și comitetelor executive ale sfaturilor populare.

Prin întreaga sa activitate, aparatul de îndrumare și control urmărește să realizeze în condiții cît mai bune cele trei funcții de bază ale inspecției școlare:

— îndrumarea întregii activități instructiv-educative școlare și extrașcolare, în vederea aplicării sarcinilor care revin cadrelor didactice din documentele de partid și de stat, din actele normative elaborate de minister și de organele locale;

— controlul activității desfășurate de cadrele didactice, de directorii școlilor și de organele de inspecție subordonate, pentru aplicarea întocmai a sarcinilor primite;

— participarea efectivă la perfecționarea procesului de învățămînt, la îmbunătățirea legislației școlare, a planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare.

Organizarea inspecției școlare. În minister există un corp de control subordonat conducerii ministerului (secretarului general), format din două sectoare:

— *un sector al inspecției generale*, încadrat cu inspectori generali care răspund de toate problemele de învățămînt din regiuni;

— *un sector de informare și sinteză*, încadrat cu cercetători care au ca principală sarcină prelucrarea materialelor de informare aduse de inspectorii generali, precum și sintetizarea rapoartelor și dărilor de seamă pe care le primesc de la secțiile de învățămînt regionale, la termenele stabilite de minister.

În afara corpului de control, la direcțiile de profil din minister, mai există *inspectori de diferite specialități*, prin care se asigură controlul, îndrumarea și aplicarea sarcinilor pe care le are de îndeplinit fiecare sector de activitate. Acești inspectori nu au drept de control asupra secțiilor de învățămînt, nu le trasează sarcini, ci fac numai recomandări asupra modului cum trebuie să se rezolve unele probleme de specialitate.

În teritoriu, controlul și îndrumarea unităților de învățămînt și educație se realizează prin secțiile de învățămînt ale sfaturilor populare. Secția de învățămînt regională este condusă de un șef de secție, care este și membru al comitetului executiv al sfatului popular regional. În munca el este ajutat de trei locțiitori.

În cadrul secției de învățămînt regional funcționează următoarele sectoare:

Sectorul inspecției școlare generale, format din șeful sectorului și inspectori de diferite specialități, cu dreptul și sarcina de a controla școlile în toate problemele de învățămînt.

Sectorul inspecției pentru problemele instructiv-educative, condus de un locțiitor al șefului secției este format din două grupe de inspectori: a) inspectori cu întreaga normă la secție, care se ocupă de conținutul și îndrumarea învățămîntului preșcolar, a creșelor și caselor de copii, de activitatea de educație fizică și extrașcolară și de probleme generale ale muncii educative; b) inspectori pentru fiecare disciplină din planul de învățămînt, care lucrează 1/2 normă la inspectorat și 1/2 normă la școală. Sarcina principală a acestor inspectori este să se ocupe de îndrumarea de specialitate. Nu au dreptul să traseze sarcini și nici să încheie procese-verbale de inspecție.

Sectorul inspecției pentru școlile speciale este condus de un șef de sector, numit direct de comitetul executiv al sfatului popular regional. Nu este subordonat șefului secției de învățămînt regional, ci colaborează cu acesta pentru rezolvarea problemelor sectorului. El este ajutat în munca sa de inspectori școlari.

Sectorul inspecției pentru învățămîntul profesional și tehnic și al orientării profesionale este condus de un locțiitor al șefului de secție. În cadrul sectorului sînt încadrați inspectori care își desfășoară întreaga activitate (probleme de politehnizare; orientare școlară și profesională; învățămîntul pentru adulți, seral și fără frecvență) și inspectori școlari cu 1/2 normă la secție și 1/2 normă la școală, pentru principalele profile ale școlilor profesionale și tehnice.

Sectorul de planificare și de personal este condus de un locțiitor al șefului de secție. El este ajutat de referenți pentru problemele economico-financiare și de inspectori pentru problemele de personal didactic.

Pe lîngă secția de învățămînt regională funcționează *cabinetul pedagogic*, subordonat direct șefului secției. Principalele sarcini ale cabinetului pedagogic sînt: a) să asigure perfecționarea și informarea de specialitate a personalului de conducere și de predare din școli; b) să coordoneze întreaga muncă metodică ce se desfășoară la nivelul școlilor. În cadrul cabinetului pedagogic regional activează cele mai bune cadre didactice (educatori, învățători, profesori, directori de școli). Acestea nu au sarcini de inspecție școlară.

De asemenea, la secția de învățămînt regională mai este încadrat un referent cu problemele de cercetare științifică, inventii și inovații, subordonat direct șefului secției.

La nivelul raioanelor, secțiile de învățămînt sînt încadrate cu inspectori a căror activitate este compartimentată asemănător celei de la regiune.

Numirea inspectorilor școlari, atît de la minister, cît și de la secțiile de învățămînt regionale și raionale se face dintre învățătorii și profesorii cu o bună pregătire profesională, orientare politică, experiență în activitatea de conducere și didactică. Inspectorii școlari de la regiuni și raioane sînt numiți de comitetele executive ale sfaturilor populare regionale și raionale. Pentru șeful secției de învățămînt regionale se cere și avizul Ministerului Educației Naționale.

Formele de îndrumare și control. Pentru îndrumarea și controlul activității organelor de inspecție școlară de la nivelul regiunilor și raioanelor și a personalului didactic din școli, ministerul folosește, de regulă, următoarele forme de activitate:

Inspecțiile complexe (frontale), care sînt organizate în general de două ori pe an, cu o durată de opt săptămîni, din momentul în care începe pregătirea controlului și pînă la finalizarea concluziilor la nivelul ministerului. Aceste inspecții sînt pregătite și conduse direct de minister, iar la realizarea lor iau parte inspectori generali, inspectori de specialitate de la direcțiile de profil din minister, inspectori regionali și raionali.

Obiectivele inspecției și planul tematic de control se stabilesc de direcția inspecției școlare cu colaborarea tuturor direcțiilor de specialitate și se aprobă de conducerea ministerului. În general, planul de control cuprinde acțiuni care să constate cum s-au rezolvat sarcinile date de organele centrale, problemele care se ridică în activitatea secțiilor de învățămînt și a școlilor, precum și cunoașterea experienței pozitive a cadrelor didactice. Planul de control se definitivează la nivelul regiunii. Aici se stabilesc concret raioanele și școlile care vor fi controlate, inspectorii care participă în brigadă. În planul de control se prevede timpul necesar de lucru în vederea desfășurării unor activități multilaterale și de profunzime, care să permită formularea unor concluzii cît mai temeinice și obiective.

O mare atenție se acordă valorificării controlului. În școli, se poartă discuții cu cadrele inspectate, cu părinții copiilor, cu elevii și cu conducerea unităților inspectate. Se stabilesc măsuri concrete pentru înlăturarea lipsurilor semnalate și pentru îmbunătățirea continuă a muncii. Nu se încheie procese-verbale de inspecție. La raion, concluziile controlului sînt prezentate în ședințe la care iau parte organele de partid și de stat și directorii tuturor școlilor. La nivelul regiunii, se fac ședințe ale comitetului executiv al sfatului popular regional la care participă toți președinții comitetelor executive ale sfaturilor populare raionale. Se stabilesc măsuri concrete care revin organelor locale pentru îmbunătățirea continuă a învățămîntului și îndeosebi a condițiilor didactico-materiale ale școlilor. Separat de aceasta se organizează o ședință cu toți inspectorii școlari din regiune, cu care prilej se prezintă în detaliu concluziile controlului și măsurile ce se impun pentru organele de inspecție școlară, conducerile de școli și cadrele didactice în vederea înlăturării neajunsurilor semnalate. La minister, concluziile controlului se dezbat într-o ședință de colegiu la care sînt invitați să ia parte conducătorii direcțiilor de specialitate, inspectorii generali și șeful secției de învățămînt regionale unde s-a efectuat inspecția, care prezintă și un raport privind situația învățămîntului din regiune. Colegiul se încheie cu măsuri atît pentru regiunea inspectată, cît și pentru celelalte regiuni.

Inspecțiile curente se fac de regulă de inspectorii generali și de cei de specialitate, în regiune și la specialitatea de care răspund, pe baza tematicilor de control

aprobate de direcțiile de resort, potrivit planului anual de control. Am reținut faptul că ministerul stabilește 2—3 probleme pe an care trebuie să intre obligatoriu în tematica de control a tuturor inspectorilor de la toate nivelele (aplicarea unei programe noi de învățămînt, dotarea laboratoarelor, probleme ale muncii educative etc.) pentru care se întocmesc studii și rapoarte speciale.

Sistemul informațional operativ. Pe baza unui plan aprobat de Ministerul Educației Naționale, fiecare secție de învățămînt regională este obligată ca, din două în două luni, să trimită rapoarte scrise asupra problemelor stabilite de minister. Problemele se stabilesc după ce au fost consultate direcțiile de specialitate și se comunică de conducerea ministerului secțiunilor de învățămînt regionale cu cel puțin o jumătate de an înainte de începerea cursurilor școlare. Nici o direcție nu mai poate solicita secțiilor de învățămînt date sau alte probleme față de cele stabilite. În mod cu totul excepțional și numai cu știrea conducerii ministerului pot fi cerute și alte informații. Prelucrarea acestor rapoarte se asigură prin grija sectorului de informare și sinteză din cadrul corpului de control. Concluziile se prezintă conducerii ministerului și direcțiilor de specialitate și constituie problemele de bază care vor face obiectul controlului în etapele viitoare.

O altă formă de informare o constituie lucrările de control date de Ministerul Educației Naționale, pentru a verifica nivelul de pregătire a elevilor din toate școlile, la anumite discipline. Spre exemplu, în anul școlar care a trecut s-au dat lucrări de control la clasa a V-a, la limba germană și la clasa a III-a, la aritmetică. Subiectele se comunică de minister secțiunilor de învățămînt regionale, care asigură apoi buna desfășurare, corectare și apreciere a lucrărilor. Rezultatele se centralizează la minister, după care se face clasificarea lor pe regiuni, în cadrul regiunilor pe raioane, iar în raioane pe școli și se stabilesc măsuri concrete pentru minister, secțiile de învățămînt și conducerile de școli.

Tot în acest scop, inspectorii de specialitate din minister, cu ajutorul celor de la regiuni și raioane, organizează anual, în 20—30 de raioane din țară, sondaje în legătură cu aplicarea noilor planuri și programe de învățămînt la unele discipline și îndeosebi cu privire la pregătirea elevilor. Spre exemplu, în anul școlar trecut au fost organizate asemenea sondaje în legătură cu aplicarea noilor planuri și programe de învățămînt la limba germană, la clasa a IV-a și la geografie și istorie, la clasa a VII-a.

Consfătuirile cu inspectorii școlari. La începutul fiecărui an școlar, la minister au loc ședințe de lucru cu inspectorii regionali și raionali în care se analizează rezultatele obținute în anul școlar trecut și se prezintă sarcinile ce revin școlilor în anul viitor. În afară de aceasta, la un interval aproximativ de trei luni, au loc ședințe de lucru cu șefii sectoarelor de la secțiile de învățămînt regionale, cu care prilej se analizează stadiul lucrărilor, greutățile întîmpinate în rezolvarea lor și se stabilesc măsuri pentru etapa următoare.

La nivelul regiunilor și raioanelor, inspectorii școlari, prin întreaga lor activitate, trebuie să ajute la îmbinarea armonioasă a activității de specialitate cu cea de educare comunistă a tineretului, să folosească toate formele posibile pentru asigurarea unui conținut ideologic corespunzător învățămîntului, să creeze în raioane și la școli o atmosferă de lucru deschisă, critică și inovatoare, în cadrul programelor stabilite de minister. Condiția îndeplinirii cu succes a acestor obiective o constituie legătura permanentă cu organele de partid și de stat locale, colaborarea cu organizațiile de copii și tineret, apropierea permanentă și principială față de cei pe care îi controlează — educatoare, învățători și profesori — precum și buna lor pregătire de specialitate și cu problemele de metodică a inspecției școlare.

Formele de muncă folosite de inspectorii școlari de la secțiile de învățămînt regionale și raionale pot fi grupate astfel:

a) **După natura controlului:**

— *autocontrolul în muncă* din partea fiecărui învățător, profesor, director și inspector, pentru ca fiecare din aceștia să-și dea singur seama de cît a realizat din sarcinile care îi revin, cum a realizat, ce neajunsuri mai are și ce trebuie să facă pentru perfecționarea muncii;

— *inspecția școlară* ca formă a controlului de stat, activitate prin care inspectorii școlari îndrumă și controlează întreaga activitate didactică din școli pentru a vedea cum se aplică ordinele și instrucțiunile date;

— *controlul obștesc*, realizat prin comitetele de părinți, organizațiile de tineret, sindicatul învățămîntului și comisiile muncitorești-țărănești.

b) **După problemele care se urmăresc:**

— *inspecția complexă* (frontală), care de regulă cuprinde întreaga activitate a unui raion sau a unei școli și se realizează prin participarea inspectorilor școlari, a metodiștilor voluntari, a activiștilor din cadrul organizațiilor de tineret și de pionieri etc.;

— *inspecția sondaj* (tematică), cu durata de 2—3 zile, care se referă la anumite probleme din raion sau din școli. Se efectuează la unul sau mai multe raioane sau la una sau mai multe școli. Prin acest control secțiile de învățămînt se informează operativ asupra unor probleme de învățămînt caracteristice etapelor de muncă din școală (deschiderea anului școlar, examene etc.);

— *inspecția de verificare* a modului cum s-au îndeplinit sarcinile trasate anterior.

Dintre *metodele de control* folosite frecvent menționăm: discuții cu cadrele didactice, studierea documentelor școlare (date statistice, cataloage, registre de procese-verbale, lucrări de control ale elevilor), referate ale cadrelor didactice, lucrări de control (sondaj), discuții cu elevii și cu părinții acestora, consfătuiri pe unele probleme politice și profesionale (fișe cerute de cadrele didactice sau impuse de organele inspecției, ținînd seama de problemele care se ridică în școală).

O atenție deosebită se acordă *valorificării consfătuirilor și concluziilor controlului școlar*. La nivelul școlilor, se poartă discuții cu cadrele didactice inspectate și cu directorii de școli. La nivelul raioanelor, se analizează interdependența care există între stilul și metodele de muncă ale secției de învățămînt și rezultatele obținute în școli, calitatea și volumul inspecției școlare, eficiența controlului etc. La nivelul secțiilor de învățămînt regionale, se organizează ședințe de lucru cu inspectorii școlari în legătură cu rezultatele controlului și se adoptă măsuri pe sectoare de activitate.

Șeful secției de învățămînt informează permanent și direct pe președintele comitetului executiv al sfatului popular respectiv asupra mersului învățămîntului și propune măsuri care urmează să fie luate de organele puterii locale. Atunci cînd este cazul se elaborează și unele îndrumări și circulări către directorii școlilor și cadrele didactice de anumite specialități.

La nivelul școlilor, îndrumarea și controlul se realizează prin conducerile acestora. În fiecare școală există un colectiv de conducere format din: directorul școlii, directorii adjuncți și cei mai buni învățători și profesori. Directorul școlii este însă răspunzător de întreaga activitate didactică din școală. În comunele în care există școală politehnică de 10 ani și școli cu clasele I—IV, directorul școlii politehnice are drept de îndrumare și control asupra activității școlilor cu cl. I—IV.

De regulă, se folosesc următoarele forme de control: asistențe la lecțiile cadrelor didactice; discuții individuale purtate cu învățătorii și profesorii; lucrări de control date la unele obiecte, cu tema stabilită pe plan central, județean sau de conducerea școlii; verificarea îndeplinirii sarcinilor prevăzute în planul de muncă întocmit anual și aprobat (confirmat) de secția de învățămînt a raionului; verificarea periodică a cataloagelor și caietelor școlarilor; consfătuiri și conferințe organizate cu profesorii care predau la clasa respectivă etc.

Gîndirea pedagogică a generației de la 1848*

Bogatei literaturi documentare, de analiză și interpretare științifică privind revoluția burghezo-democratică de la 1848 i se adaugă lucrarea *Gîndirea pedagogică a generației de la 1848* — studiu introductiv și texte alese —, contribuție ce umple un gol resimțit în tematica de specialitate.

În adevăr, pe lîngă însemnătatea caracterului aniversar al apariției, marcînd împlinirea a 120 de ani de la înfăptuirea însemnatului eveniment al renașterii românești ce a încrustat în istorie începutul așezării și dezvoltării României moderne, volumul pune pentru prima oară la îndemîna cercurilor largi ale oamenilor de cultură și specialiștilor texte alese — ilustrînd ideile despre educație și învățămînt — din opera cărturarilor generației de la 1848, acei devotați patrioți care au înțeles să jertfească totul pentru eliberarea socială și națională a poporului român, pentru asigurarea viitorului patriei.

Elaborarea unei lucrări referitoare la analizarea și ilustrarea prin texte alese a ideilor despre educație și învățămînt ale oamenilor de seamă care prin gîndirea și activitatea lor pot intra în orizontul mișcării revoluționare de la 1848 ridică probleme însemnate, printre care, pe lîngă cele relative la selectarea, stabilirea transcrierea textelor, ponderea lor ideologică și de specialitate etc., una din cele mai grele o constituie desigur precizarea registrului specific de epocă, a unghiului de incidență cronologică dintre activitatea personalităților și amplitudinea și implicațiile procesului revoluționar. Trebuie subliniat că autorii reușesc să rezolve în mod just problemele amintite și îndeosebi să dea o soluție temeinic fundamentată, deopotrivă ideologic și științific, însemnatei dificultăți a ariei de distribuire în epocă, prin prezentarea gîndirii pedagogice și activității nu a unui grup restrîns de personalități, limitat numai la declanșarea evenimentelor revoluționare, ci a întregii generații revoluționare ce, acoperind o jumătate de veac, proiectează pe firmamentul istoriei adevăratele dimensiuni ale anului 1848.

În adevăr, revoluția de la 1848 nu este — așa cum s-a căutat să se prezinte în mod greșit, nestiințific, în trecut — o simplă mișcare împotriva unui domnitor abuziv, fie că el se numea Mihail Sturdza în Moldova sau Gheorghe Bibescu în Muntenia, sau o agitație a tineretului „bonjurist". Revoluția de la 1848 în Țările Române constituie un proces adînc și de cuprinzător orizont, grefat pe fundalul european revoluționar al epocii și avînd un puternic specific și carcater original ce își trag izvorul din însăși dezvoltarea economică și socială a societății românești și din tradițiile de luptă socială și națională, urcînd departe în veacuri, ale poporului nostru greu încercat.

Prezentarea gîndirii pedagogice a generației de la 1848, a cărturarilor de seamă ai acestei generații revoluționare văzută ca soluție științifică, justă, în măsură să reflecte amplitudinea însemnatei mișcări revoluționare se dovedește fructuoasă nu numai în sesizarea esenței și profunzimii procesului revoluționar — după cum s-a arătat — dar și în jalonarea ariei de desfășurare și în punctarea dimensiunilor temporale ale revoluției de la 1848. Astfel, lucrarea expune ideile despre educație și învățămînt ale reprezentanților iluștri ai epocii revoluționare din toate ținuturile românești, punîndu-se în lumină caracterul unitar al cuprinderii revoluționare. Culegerea de texte pune în lumină cu deosebită pregnanță felul în care în ideile lor se răsfrîng tradițiile seculare de luptă socială și națională ale poporului nostru, se arată cum în operele și activitatea lor se reflectă

* A. Manolache, Gh. T. Dumitrescu, Gh. Pîrnuță, *Gîndirea pedagogică a generației de la 1848, Studiu introductiv și texte alese*, E.D.P., București, 1968, XXXII + 368 p.

de asemenea ideile și crezul de unitate națională al Școlii ardelene. În adevăr, „Gazeta de Transilvania", „Dacia literară", „Arhiva românească", „Magazinul istoric pentru Dacia", vorbeau în numele românilor de pretutindeni, iar necesitatea creării statului național unitar român era argumentată științific în lucrări ca *Mișcarea românilor din Ardeal* și *Istoria românilor sub Mihai Vodă Viteazul* de N. Bălcescu, *Histoire de la Valachie, de la Moldavie et des Valaques Transdanubiens* a lui M. Kogălniceanu, precum și în ziare și reviste ca „Poporul suveran", „Pruncul român", „Bucovina", „Gazeta de Transilvania" etc.

Lucrarea analizează și prezintă frontal — prin culegerea de texte — adevărul istoric de mare însemnătate și adîncă rezonanță a dimensiunilor social-culturale ale procesului revoluționar care, în ce privește punctele liminale ale desfășurării lui, nu pot fi reduse, evident, numai la 1848. Anul revoluționar 1848 în Țările Române a constituit imensa jerbă de foc a exploziei sociale ce a încrustat evenimentul crucial pe firmamentul istoriei, dar amplitudinea începuturilor și desfășurării sale a depășit granițele lui. În adevăr, încă din 1834, în regiunile miniere din Banat, apoi în Transilvania, la Sibiu și Cluj este consemnată existența unor conspirații revoluționare și insurecții ce urmăreau eliberarea socială și națională și cereau unirea celor trei țări românești într-o „Republică română unită". De asemenea, mișcarea politică a „partidei naționale muntene" condusă de Ioan Cîmpineanu înscrie în 1838, prin proclamația intitulată *Act de unire și independență* și prin *proiectul de constituție*, eliberarea socială și națională și unirea țărilor românești într-o patrie liberă și independentă. Societatea revoluționară „Frăția" lansează în 1843 lozinca „Dreptate-Frăție".

Studiul introductiv subliniază și ilustrează bogat cum legăturile culturale între ținuturile românești sînt făcute îndeosebi de oamenii școlii și arată activitatea dusă în țările românești de la sud și răsărit de Carpați, de profesori transilvăneni, ca: Aaron Florian, August Treboniu Laurian, Ion Maiorescu, Axente Sever, Gavril Munteanu, Ion Codru-Drăgușanu ș.a. Este prezentată participarea cadrelor didactice la desfășurarea revoluției, lupta lor pentru punerea bazelor unui învățămînt la sate, pentru un învățămînt în limba română, acțiunea lor împotriva superstițiilor și a neștiinței de carte, pentru propagarea ideilor progresiste, militant-democratice. Substanțialul studiu introductiv, de sinteză, prezintă, în mod aprofundat aportul generației revoluționare de la 1848 în domeniul educației și învățămîntului, de la educația patriotică și democratică, de la organizarea unui sistem de învățămînt științific și realist pentru amîndouă sexele, pînă la stabilirea metodelor de învățămînt și punerea bazelor unei pedagogii sociale românești.

Luminos ilustrată este încrederea în puterea educației, în rolul social și național al școlii, încredere manifestată de cărturari ca Gh. Lazăr, Dinicu Golescu, Ion Heliade-Rădulescu, Aron Pumnul, Ion Ghica, S. Bărnuțiu, Petrache Poenaru, Ion Maiorescu, G. Barițiu; de asemenea, este ilustrat însemnatul rol al învățătorului, așa cum apare în gîndirea unui Gh. Asachi, I. Codru-Drăgușanu, C. Diaconovici-Loga, Al. Hurmuzachi ș.a. Pe larg și temeinic argumentate sînt prezentate ideile cărturarilor generației de la 1848 privind învățămîntul tehnic, agricol, legătura dintre teorie și practică, îmbunătățirea conținutului învățămîntului, elaborarea programelor și manualelor, organizarea bibliotecilor publice și activității culturale în rîndurile poporului etc. Studiul aduce astfel o cunoaștere aprofundată a procesului de constituire și dezvoltare a gîndirii pedagogice în țara noastră și prinde întreaga amplitudine social-culturală a complexului proces revoluționar ce înscria în istorie, la începutul anului 1849, continuarea în Transilvania a luptei unite a revoluționarilor români și marea epopee a luptei cu arma în mîini din Munții Apuseni, sub conducerea lui Avram Iancu. Marile idealuri ale revoluției de la 1848 au germinat adînc, găsind împlinirea în Unirea de la 1859, în dobîndirea independenței în 1877, în desăvîrșirea unității naționale în 1918 și au dobîndit integrala realizare în mărețele înfăptuiri ale societății noastre socialiste.

Antologia — alcătuită cronolgic, atît în prezentarea gînditorilor, cît și a textelor alese — evidențiază, pe lîngă dezvoltarea ideilor despre educație, și procesul ascendent al puternicei conștiințe a unității social-politice și culturale a poporului român. Textele alese sînt însoțite de succinte prezentări privind contribuția gînditorului respectiv la problemele de educație și învățămînt.

În opera de valorificare a patrimoniului nostru cultural, lucrarea *Gîndirea pedagogică a generației de la 1848*, constituie o contribuție însemnată și folositoare.

ION ORGHIDAN

Psihofiziologia atenției*

Această monografie își propune să ne înfățișeze, cu rigurozitate științifică, cu conciziune și claritate, cunoștințele actuale în problema atenției. Autorul își argumentează propriul său punct de vedere în problemele psihofiziologice ale atenției, bazat pe investigații experimentale proprii, coroborate cu datele oferite de literatura științifică modernă.

Din cele 9 capitole pe care le cuprinde cartea, următoarele 5 au o însemnătate majoră din punct de vedere psihopedagogic: Cap. 2: *Factorii determinanți ai direcționării atenției*; Cap. 3: *Atitudinea pregătitoare (set-ul)*; Cap. 4: *Fluctuațiile atenției și starea de vigilență*; Cap. 5: *Stabilitatea relativă a atenției* și Cap. 6: *Atenție și sesizare perceptuală. Mobilitatea și distribuția atenției.*

În introducere, autorul precizează că analiza riguroasă a fenomenelor atenției obligă la recunoașterea faptului că nu există atenție de sine stătătoare, un proces independent de alte procese psihice, întrucît atenția se îndreaptă spre *ceva*, fie că este o hartă, o idee expusă de profesor, un experiment de laborator. De aici decurge că atenția nu poate fi studiată independent, ci doar prin intermediul efectelor sale asupra proceselor senzoriale, intelectuale sau motorii.

Atenția fiind o condiție a reflectării optime, un proces cognitiv-conativ, există legi generale de dezvoltare a atenției, ca fenomen care intervine în organizarea percepției, memoriei sau gîndirii, fapt ce implică determinismul relațiilor dintre subiect și ambianță. Prin intermediul atenției subiectul poate să scoată în relief numai acele aspecte ale mediului care sînt *semnificative* pentru el, „iar elaborarea semnificației este un act de învățare" (p. 9).

Procesul atenției intervine și în rezolvarea problemelor, în calitatea ei de dirijare anticipativă, de atitudine pregătitoare pentru recepția cunoștințelor și pentru aplicarea lor în procesul de rezolvare.

Autorul subliniază că actualmente se acumulează date experimentale tot mai numeroase care pledează pentru o *unitate psihofiziologică* a diferitelor forme sub care se prezintă atenția. Pe baza cercetărilor altor autori, cît și a investigațiilor efectuate în ultima decadă de către autor și colaboratorii săi, la Institutul de fiziologie și la Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România, se demonstrează această vedere unitară a procesului atenției.

Factorii determinanți ai direcționării atenției, analizați în capitolul 2, au o însemnătate aparte în activitatea instructiv-educativă desfășurată în școală.

Important pentru predarea unei lecții sau pentru prezentarea ei în manual este efectul *contrastului*, atît în ceea ce privește o primă sesizare, prin declanșarea unei relații de orientare, determinată de opoziția dintre atitudinea pregătitoare și stimulul actual (apariție, modificarea însușirilor spațiale sau temporale, întrerupere, noutate), cît și pentru menținerea unei diferențieri permanente între obiect și fond.

În activitatea școlară o pluralitate de stimuli poate avea o semnificație comună pentru colectivul de elevi, dar învățarea acestor semnificații are un caracter individual pentru fiecare elev. De aceea, nu trebuie neglijată nici problema efectului *factorilor motivaționali*, factori individuali care contribuie la orientarea atenției: trebuințe, motive, interese, intenții, valențe, tendințe. Acești factori motivaționali — și mai ales interesul — pot elucida o serie de fapte, ca: rezistența față de stimulii perturbatori, comutarea atenției în diferite situații, valoarea relativă a diferiților stimuli în atragerea și menținerea atenției. Între interes și menținerea atenției este o strînsă interacțiune: interesul mobilizează atenția, dar și atenția poate contribui la mărirea interesului.

În capitolul 3 este tratată *problema atitudinii pregătitoare* (set-ului), care prezintă un deosebit interes pentru pedagogi, profesori și elevi.

Caracteristica principală a set-ului este *anticiparea*, orientarea pregătitoare a activității psihice. Mai precis, set-ul este o atitudine pregătitoare a cărei organizare este determinată de experiența anterioară și al cărei efect se exprimă prin *modificarea răspunsurilor la stimulii actuali*. Set-ul organizează, direcționează și anticipă — pe baza experienței trecute — recepția și răspunsurile față de stimulii din prezent. Deprinderea de a te aștepta la o anumită modificare a ambianței, de a te pregăti pentru recepția *unui stimul* și de a reacționa la aceasta este un rezultat al învățării.

Autorul se referă pe larg la cercetările care au pus în evidență *rolul set-ului*

---

* R. Floru, *Psihofiziologia atenției*, Ed. științifică, București, 1967, 326 p.

în percepție, în gîndire sau în activitatea motorie. În ceea ce privește set-ul în gîndire, se spune că el precede gîndirea și că o guvernează.

În trecut, a existat tendința unui reductionism „agresiv" (la Watson, Washburn și chiar la Binet) care încearcă să reducă gîndirea la set (atitudine). Or, în gîndire mai participă și alți factori pregătitori, de anticipare și direcționare — care nu se confundă cu set-ul, dar care prin caracteristicile lor sînt apropiați de acesta. Ne referim în special la ipoteze, presupuneri, intuiții, previziuni.

În rezolvarea de probleme, un anumit *set*, îndelung format și bine consolidat, poate avea atît un efect pozitiv, cît și unul negativ. Deseori, elevii nu pot ajunge la o soluție corectă în cazul problemelor care contrazic set-urile formate, adică modul în care elevul a învățat la școală să rezolve probleme.

Pentru anularea rigidității în gîndire și pentru dezvoltarea flexibilității gîndirii este necesară o *reorientare a set-urilor* în diferite situații noi. Aceasta se referă la capacitatea subiectului de a-și schimba rapid orientarea adoptată, în cazul în care nu se obține rezultatul cerut de problemă. Această capacitate se exercită prin *antrenarea elevilor* de a aborda aceeași problemă din diferite unghiuri, de a găsi soluții foarte variate, de a căuta soluții neobișnuite. Set-ul în învățare presupune obținerea unui rezultat în rezolvarea unei probleme de o dificultate egală sau chiar mai mare, în mai puține încercări, în mai puțin timp.

În cap. 4 (*Fluctuațiile atenției și starea de vigilență*) se subliniază — prin argumente teoretice și experimentale — că factorii de care depind fluctuațiile atenției aparțin calității și cantității semnalelor (intensitate, frecvență, regularitate etc.), condițiilor ambianței și stării funcționale a subiectului (regim de lucru, cunoașterea rezultatelor, motivației etc.). Tratarea modernă a problemei fluctuațiilor atenției se face în cadrul mai larg al studiilor asupra stării de vigilență. După părerea autorului, o teorie a vigilenței, a atenției susținute se explică în esență prin procesul de activare și de întreținere a ei prin factori de întărire (învățare).

Cap. 5 (Stabilitatea relativă a atenției) ne dezvăluie importanța deosebită a stabilității atenției în activitatea de *cunoaștere* (deci și în activitatea de învățare). Pe baza unei atenții de durată, selectiv concentrată asupra materialului de studiu, percepțiile elevilor devin mai stabile, mai sistematice, acțiunile mai precise, noțiunile, judecățile și raționamentele mai bine elaborate, mai clare.

Analizînd cu înaltă scrupulozitate științifică și cu claritate particularitățile atenției, în cap. 6 autorul oferă un tablou cuprinzător al stadiilor și direcțiile de cercetare a acestora. Datele științifice referitoare la *capacitatea de sesizare* își găsesc deplina valorificare în procesul didactic: atît gradul de complexitate al sistemelor de stimuli prezentați în cadrul lecției (scheme, planșe, hărți, tablouri), cît și ritmul lor de expunere trebuie să fie în concordanță cu posibilitățile elevilor de a urmări și de a înțelege. Referitor la *mobilitate*, autorul subliniază ideea că proprietatea atenției de a fi mobilă sau inertă este în dependență de mobilitatea proceselor nervoase fundamentale, ca o trăsătură a dinamicii corticale care asigură readaptarea la noi condiții. În ceea ce privește *atenția distributivă*, experimente numeroase au demonstrat că deși există în aparență posibilitatea desfășurării simultane a unor sarcini concurente, în realitate rezolvarea lor se face succesiv. Această incapacitate a omului de a fi atent simultan la două activități este compensată de integrarea unor componente automatizate și prin comutarea rapidă a atenției.

Din scurta prezentare a problemelor tratate de această reușită și utilă monografie reiese importanța studiului ei pentru perfecționarea activității didactice.

ION MÎNZAT

Probleme actuale ale instruirii programate în revista „PROGRAMMED LEARNING & EDUCATIONAL TECHNOLOGY"

Numerele 1—4, 1967

În contextul acțiunilor de modernizare a învățămîntului, instruirea programată suscită interesul cadrelor didactice, al psihologilor și pedagogilor. Cercetările privesc aspecte teoretice, cît și modalitățile de integrare a noilor tehnici de învățare în structura școlară. Pe această linie se înscriu eforturile revistei „Programmed Learning & Educational Technology", organ al Asociației pentru instruirea programată din Marea Britanie, care se referă la toate tehnologiile noi de predare, chiar dacă la prima vedere se dezvoltă fiecare în direcții diferite (Cf. editorialul din nr. 1).

Din studiile publicate se desprind o serie de idei referitoare la : I) noile metode în tehnologia învățămîntului programat ; II) modalități de îmbinare a instruirii programate cu instruirea tradițională ; III) activitatea de elaborare a programelor ; IV) mijloacele de familiarizare a cadrelor didactice cu problemele instruirii programate. Aceste idei subliniază necesitatea studierii științifice a tuturor mijloacelor moderne de instruire în strînsă dependență cu elevul care învață, aceasta cu atît mai mult cu cît în cazul instruirii programate procesul de învățare presupune o individualizare sporită.

I. O serie de cercetări urmăresc posibilitățile aplicării instruirii programate în condiții de grup, oferind nu numai o utilizare mai economică a programelor și mașinilor de învățat, dar și obținerea de rezultate comparabile instruirii individuale. Astfel. D. L. Moore, în *Group Teaching by Programmed Instruction* (nr. 1), nu găsește diferențe semnificative între rezultatele grupelor care utilizau o „mașină de învățat în grup" (în care programul era proiectat pas cu pas pe un ecran, iar elevii răspundeau pe foi separate) și elevii care învățau individual, după broșuri programate. Se susține ideea organizării elevilor în grupe omogene ca ritm și capacitate de muncă, lucru ce ar contribui la o instruire satisfăcătoare cu o singură mașină de învățat a unor grupe mai mari de elevi, timpul afectat studiului și cheltuielile fiind simțitor reduse.

În studiul *A Study of Differences Between Paired and Individual Learning Program* (nr. 2), semnat de Grant Noble, se prezintă rezultatul experimentării unui program ramificat de trigonometrie, timp de opt săptămîni, cu trei grupe de elevi. Două grupe de elevi au lucrat în perechi la o mașină de tip Auto-Tutor, fiecare elev alegîndu-și tovarășul de lucru, iar cealaltă grupă individual. S-a constatat că perechile dau rezultate superioare cînd programul nu cuprinde probleme cu un grad de abstractizare prea ridicat. Nu s-au găsit diferențe în atitudinea subiecților față de această organizare.

B. I. Felows și M. I. Apter, în *An Experimental Study of Three Variables in the Presentation of Audio-Visual Teaching Programs* (nr. 1), rezumă avantajele parcurgerii unui program prezentat prin intermediul mijloacelor audiovizuale, într-un ritm propriu elevului sau impus de situația de grup. Rezultatele experimentului subliniază realizarea unei eficiențe sporite în condițiile învățării individuale și ale răspunsului scris al elevilor.

O încercare de sinteză a învățării în perechi și individuale găsim în articolul *Programmed Learning in Pairs : The Results of Miniature Experiments* (nr. 3), de J. Hartley și A. Cook. Experimentul întreprins n-a dus însă la deosebiri semnificative atît pentru gruparea omogenă, cît și pentru cea heterogenă (din punctul de vedere al ritmului de lucru). Programul a fost cu totul neconcludent pentru elevii slabi. Totuși, autorii lasă problema deschisă, indicînd necesitatea efectuării mai multor experiențe similare care să elucideze metodele de organizare a grupelor ce studiază după tehnica programată.

Cu toate că experimentele descrise pun în evidență aspecte de organizare a învățămîntului programat rezultatele obținute sînt contradictorii. Autorii omit analiza efectului de cooperare creat de situația de grup în cadrul căruia își aplică programele, or, după cum se știe, rezolvarea unei probleme în condiții de grup este superioară față de rezolvarea individuală. Chiar concluziile care sînt favorabile grupului necesită o atentă interpretare psihologică (nu numai statistică) deoarece, probabil, nu toți membrii grupului beneficiază în egală măsură în urma rezolvării programului în grup.

II. Aspecte ale predării programate a diferitelor materii, în cadrul îmbinării originale a acestui mod de predare cu altele, fac obiectul altei serii de studii din paginile revistei prezentate.

Semnalăm astfel studiul semnat de R. D. Austin, P. Swalow și C. Mortimer, *The Ovenden Project* (nr. 3), în care se prezintă o variantă practică de îmbinare a metodelor tradiționale de predare cu instruirea programată la matematică. Din cele cinci ore săptămînale alocate studiului acestei materii, două se desfășurau într-o clasă amenajată cu mașini simple de învățat (Bingley Tutor), iar trei pe bază de activități tradiționale. O săptămînă avea următorul program: a) transmiterea noțiunilor introductive prin metode clasice (o oră); b) lărgirea conținutului noțiunilor învățate prin învățare programată (o oră); c) aplicații practice avînd la bază tot material programat (o oră); d) discuții și exerciții de fixare a noțiunilor însușite, prin lecții tradiționale (două ore).

Proiectul Ovenden creează o serie de avantaje didactice și economice, în sensul unei mari flexibilități a stilului de muncă, unei supravegheri adecvate a însușirii materiei predate, cu posibilitatea intervenției prompte a profesorului, unor cheltuieli administrative reduse, datorită mașinilor de instruire care pot antrena un număr apreciabil de elevi.

De eficiența predării programate a fizicii se ocupă Milan Bednarik, în studiul *Programmed Instruction in Physics* (nr. 2), care analizează trei aspecte: a) găsirea unei noi concepții și structuri a predării fizicii, corespunzătoare cerințelor contemporane; b) studiul unor metode progresive de predare și, c) introducerea aparaturii moderne în procesul de instruire. Administrarea unui program liniar sub formă de broșuri pe parcursul a patru lecții ce conțineau noțiuni despre cîmpul gravitațional a evidențiat faptul că: în licee, instruirea programată se poate aplica cu succes în predarea fizicii alături de metodele clasice, iar cantitatea de informație (la elevii mari), cuprinsă într-o secvență, poate fi mai mare decît se obișnuiește în programele lineare, obișnuite, fără a influența negativ însușirea cunoștințelor.

Date asupra avantajelor și dezavantajelor aplicării instruirii programate concomitent cu alte metode de predare ne oferă articolul semnat de J. J. Allan și R. H. Richardson, *Programmed Learning a Multi-Media Approach* (nr. 3) și A. Pikas. *Comparison between, Traditional and Programmed Learning as a Function of the Content of the Comparison Test* (nr. 4). Despre instruirea programată prin intermediul mijloacelor Audio-visual. Programmed instruction (nr. 4). Apter, în studiul *Development of Audio-visual Programmed Instruction* (nr. 4).

III. Mai multe cercetări ridică problema complexă a modului de redactare a programelor. În elaborarea acestora, accentul cade pe dezvoltarea capacității de gîndire a elevilor — subliniază E. A. Peel *(Presidential Adress: Programmed Thinking*, în nr. 3). Fiecare pas al lecției programate, prin informația furnizată, trebuie să ridice în fața elevului o problemă a cărei rezolvare va implica apelul la experiența personală. Programarea corectă nu se reduce la o segmentare sterilă a materialului, programatorul fiind necesar să aibă în vedere copilul pentru care programează, posibilitățile lui, pentru ca programul său să ducă la dezvoltarea gîndirii în general.

G. O. M. Leith și K. M. Burke administrează un text programat de învățare a ortografiei într-o versiune cuprinzînd 600 de secvențe și în una de 415 *(Mode of Responding and Redundanoy*, în nr. 1). În ambele versiuni s-au cerut două tipuri de răspunsuri: o grupă răspundea în scris, alta în gînd. Diferența între elevii care răspundeau în scris la programele lungi și scurte față de cei care răspundeau în gînd a fost semnificativă. Diferența între grupele cu răspuns în gînd nu a fost semnificativă. De asemenea, capacitatea de reținere era mai bună la programele unde răspunsul era dat în scris. Recomandarea autorilor este ca în versiunile inițiale ale programelor numărul de cadre să fie minim, evitîndu-se astfel aglomerarea de informație cu caracter redondant, eșantioanele de încercare fiind acelea care vor determina dimensiunea lor optimă. Referitor la criteriul „performanță", reținerea este superioară dacă se include un număr mai mare de pași aplicativi. Într-un alt studiu *(The Effects of Prompting and Confirmation on Two Methode of Responding to a Self — Instructional Program on Co-Ordinate Geometry*, din nr. 1), G. O. M. Leith și A. S. Ghuman, bazați pe unele considerente de ordin psihologic, studiază necesitatea confirmării imediate a răspunsului, paralel cu construirea acestuia în scris sau numai în gînd, și felul în care sînt influențați factorii sus-menționați de vîrstă școlară a subiecților. Experimentul a cuprins 95 de elevi din clasele a III-a, a IV-a și

a V-a, ducînd la concluzia că în toate grupele de vîrstă acelea care își construiau răspunsul în scris au obținut rezultatul mediu cel mai ridicat. Grupul cu răspunsul dat în gînd a fost cel mai slab la clasa a III-a, în timp ce grupul cu răspuns construit în scris a fost mai slab la clasa a V-a. Cunoașterea răspunsului corect înainte de a încerca rezolvarea nu se răsfrînge negativ asupra procesului de învățare. O cercetare similară este descrisă de P. R. Bukland, în *The Response in a Linear Program: Its Mode and Response* (nr. 1). 47 băieți au fost grupați în două categorii: cu cunoștințe solide și mai slabe. Fiecare categorie, la rîndul său, era împărțită în trei grupe: o grupă construia răspunsurile în scris, alta doar gîndea răspunsul respectiv și ultima citea un program în care spațiile albe erau completate. Administrarea a două teste, unul imediat după parcurgerea programului și unul după 27 de zile, nu a semnalat diferențe semnificative între teste. Din categoria de elevi cu cunoștințe mai solide, grupa care-și construia răspunsul în scris a fost mai bună, iar mai slabă grupa care citea programul rezolvat.

Despre unele condiții psiho-pedagogice ale alcătuirii programelor se ocupă F. M. Stainer în articolul *Task Analysis — A Case Study* (nr. 1). Un mijloc eficace de pregătire a materialului ce urmează a fi programat se poate face printr-o cartare sistematică cu ajutorul diagramelor și protocoalelor, tehnică redată de Ake Bejerstedt în *Mapping the Pheno-Structure of Self — Instructional Materials* (nr. 2), iar un dispozitiv mecanic de înregistrare a drumului parcurs de un elev în timpul rezolvării unui program ramificat, asigurînd totodată și un autocontrol activ al răspunsurilor, este prezentat de K. R. Crooks, în *A Route Recorder for the Validation of Branching Program* (nr. 1).

IV. Pregătirea celor care vor aplica instruirea programată cu noțiunile necesare constituie în momentul de față unul din factorii ce contribuie la lărgirea aplicabilității și la „îmbunătățirea noii tehnici". În acest sens, în Anglia, sub auspiciile Asociației pentru instruirea programată, sînt organizate cursuri de perfecționare a cadrelor didactice. T. N. Davis, în studiul *Progrommed Learning and the student Teacher* (nr. 3), apreciază că, cu toate eforturile întreprinse, interesul profesorilor față de noua tehnică nu este prea ridicat, din lipsa unei îndrumări adecvate care să-i familiarizeze cu noile idei. Autorul propune ca din anul III al facultăților să se predea studenților un curs special de inițiere în istoricul, implicațiile psihologice și rezultatele cercetărilor asupra instruirii programate. Paralel cu activitatea teoretică, studenții să fie antrenați în munca practică de alcătuire și validare a programelor diferitelor discipline.

Demne de reținut sînt și cercetările legate de posibilitățile aplicării instruirii programate în domeniul industrial, îndeosebi în școlile profesionale de pe lîngă uzine și la cursurile de calificare și recalificare a muncitorilor (R. J. Amswich, *Investigation into the Use of Tape Recorded Programs for Craft Training*, nr. 3).

O privire de ansamblu asupra celor patru numere ale revistei îndreptățește aprecierea că acestea au cuprins tendințe și direcții actuale ale instruirii programate. Studiile au o orientare preponderentă spre disciplinele din ciclul științelor naturii. Sînt relatate experiențe școlare de valoare autentică și se preconizează soluții noi, ca instruirea în perechi sau grupuri mai mari cu ajutorul unei singure mașini de învățat, modalități de îmbinare eficientă a instruirii programate cu mijloacele tradiționale. Studiile încearcă o desprindere de optică behavioristă, punîndu-se accent și pe activitatea intelectuală de asimilare a cunoștințelor, aceasta fiind parte integrantă a materialului programat. O lacună a cercetărilor întreprinse ar consta în subestimarea analizei psihologice a programelor, problema fiind abordată numai din punctul de vedere statistic. Or, în spatele indicilor numerici nu se ascunde totdeauna realitatea integrală, aceasta cu atît mai mult cînd este vorba de viața psihică atît de complexă și de nuanțată de la individ la individ.

Considerăm că, prin varietatea aspectelor tratate, articolele răspund eforturilor practice din acest domeniu, constituind un bogat izvor documentar și de orientare concretă în activitatea de redactare a programelor și de aplicare în practică.

HORIA PITARU,
EMILIA MANTSCH

Kovaliov, A. G. *Samovospitanie şkolnikov (Autoeducaţia elevilor)*, Editura „Prosveşcenie", Moscova, 1967, 159 p.

Problema autoeducaţiei prezintă o deosebită importanţă în formarea personalităţii în cazul în care se îmbină armonios cu educaţia. În lucrarea de faţă sînt analizate aspectele esenţiale ale teoriei şi practicii autoeducării, cu un accent special asupra problemelor organizării autoeducaţiei în şcoală şi în familie.

Spre deosebire de teoriile burgheze, care consideră autoeducarea ca o chestiune personală, autoeducarea comunistă poate fi definită ca o muncă conştientă, planificată, asupra propriului eu, avînd drept scop formarea acelor însuşiri ale personalităţii care să corespundă atît cerinţelor societăţii, cît şi unui program personal de dezvoltare. Autoeducarea apare ca o necesitate firească a omului numai în cadrul activităţii sale şi numai în momentul cînd copilul capătă conştiinţa propriei sale existenţe.

În lucrare se pune un deosebit accent pe metodele autoeducării. Ca punct de plecare trebuie să existe un scop concret şi un program de autoeducare, iar printre metodele folosite se pune accentul pe autoconvingere, exersare şi chiar pe autosugestie. Un rol deosebit în stimularea autoeducării îl joacă colectivul clasei, iar profesorului îi revine un loc cu totul special în cadrul acestui proces şi anume de organizator şi îndrumător.

În lucrare se dau indicaţii preţioase asupra organizării autoeducării în cadrul familiei — atît a şcolarului din primele clase, cît şi a adolescentului. Sînt precizate cerinţele care se impun părinţilor ca îndrumători ai autoeducării elevilor. Legătura reciprocă dintre şcoală şi familie în organizarea autoeducării elevilor constituie, unul din aspectele esenţiale ale teoriei şi practicii autoeducării.

Gordin, L., Korotov, V., Lihaciov, B.: *Metodica pedagoghiceskogo vozdeistviia (Metodica influenţării pedagogice)*, Editura „Prosveşcenie", Moscova, 1967, 144 p.

Alcătuită dintr-un ciclu de 5 prelegeri care formează un tot unitar bine închegat, lucrarea de faţă prezintă un deosebit interes atît pentru cadrele didactice, cît şi pentru studenţii institutelor cu profil pedagogic, fiind consacrată unuia din aspectele esenţiale ale pedagogiei şi anume metodica educaţiei comuniste. Din multitudinea şi varietatea metodelor care s-au conturat treptat, desprinzîndu-se din practica de zi cu zi a profesorilor, în lucrare sînt sistematizate principalele metode şi formele lor de aplicare cele mai tipice.

Atît condiţiile, cît şi multiplele aspecte şi forme ale cerinţelor adresate elevilor sînt minuţios analizate şi bogat exemplificate. Stimularea elevilor prin făurirea perspectivelor unor realizări frumoase şi interesante prezintă o deosebită importanţă, deoarece creează stimulenţi în muncă şi-i însufleţeşte în vederea atingerii unor scopuri concrete şi accesibile. Mînuirea cît mai prudentă a pedepselor, aplicarea lor numai în cazuri extreme, dozarea şi diversificarea lor ţinînd seama cu strictеţe de împrejurări şi de particularităţile psihice individuale ale copilului constituie de asemenea o preocupare de seamă a autorilor.

VLADIMIR ANDRICI

Isambert, André: *L'Education des parents.* Préface de Georges Heuyer. Deuxième édition refondue et augmentée *(Educația părinților)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 245 p. (Paideia).

Autorul, care este președinte al asociației franceze „Școala părinților și a educatorilor", realizează o amplă prezentare a problemei educației părinților, încercînd să explice în ce trebuie să constea această educație, care este esența ei, rolul deținut de educator, precum și de metodele și mijloacele ce pot fi utilizate în acest domeniu.

În primul capitol al lucrării, el abordează problema aspectului social și istoric al educației părinților, analizînd apariția acestei noțiuni, activitățile întreprinse în acest sens în diferite țări, precum și influența exercitată de diverse discipline științifice ca, de pildă, psihologia copilului, igiena mintală și psihiatria, psihologia grupurilor etc.

În al doilea capitol, autorul se referă la principalele concepții asupra educației părinților și la problemele psihologice legate de acestea. Astfel, unii autori pun accentul pe activitatea de informare (în ceea ce privește puericultura, igiena copilului, economia casnică, noțiunile legislative, organizarea învățămîntului, orientarea profesională etc.), alții pe sprijinul personal care se acordă părintelui și pe educarea personalității acestuia, iar alții scot în evidență importanța relațiilor sociale stabilite atît în cadrul grupului familial, cît și în cadrul diferitelor grupuri sociale din care fac parte părinții.

În capitolul al treilea al lucrării sînt analizate condițiile pe care trebuie să le îndeplinească educatorii pentru a putea să se ocupe în mod eficace de educația părinților, precum și metodele și procedeele de selecție și de pregătire care trebuie să fie asigurate în acest domeniu.

În ultimul capitol, autorul se referă la mijloacele de informare colectivă — cursuri, conferințe, discuții, colocvii, filme educative, jocuri dramatice, emisiuni radiofonice și de televiziune, publicații etc. — și la sprijinul personal acordat părinților prin consultații, reuniuni și activități organizate în grupuri restrînse.

Lucrarea este însoțită de o bibliografie a publicațiilor — cărți și articole — referitoare la educația părinților.

MAGDA HESSELMAN

„TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE"

Publicația periodică franceză „Textes et documents pour la classe", redactată de Institutul pedagogic național din Franța, contribuie, prin conținutul și forma de prezentare a materialelor, la documentarea profesorilor de diverse specialități, precum și la susținerea unor lecții mai atractive, mai variate, în învățămîntul mediu. Revista apare în 19 numere anual. Biblioteca centrală pedagogică primește cu regularitate această revistă.

Aria lărgită de științe (istorie, științe naturale, filologie, geografie, fizică, chimie etc.) din cadrul cărora se prezintă texte și ilustrații sugestive, ritmicitatea de apariție a publicației în lunile de intensă activitate școlară, sursele bibliografice indicate pentru fiecare articol sau subiect tratat, amplifică valoarea și eficiența revistei.

În numărul din 12 februarie 1968, de pildă, găsim pagini dedicate literaturii universale, prezentîndu-se capodopera lui Miguel de Cervantes, *Don Quichotte*. Pe această temă, autorul (Pierre Grosclaude) scoate în evidență semnificația operei, scopul urmărit de Cervantes, cîteva aspecte principale din lucrare și pe cei doi eroi ai romanului (Don Quichotte și Sancho Pança).

În numărul din 14 martie găsim mențiuni despre inimă și bolile acesteia, articolul fiind însoțit de numeroase fotografii și scheme edificatoare oferite de Centrul de fotografie medicală al asistenței publice din Franța. În același număr, pătrundem

în intimitatea florilor de cîmp, constatăm farmecul insulei Corsica, sau primim informații bibliografice despre *Odyseea*. Alte numere din acest an mai cuprind: aspecte ale Indiei contemporane, din istoricul sărbătoririi zilei de 1 Mai, marile păduri de pe glob, jocurile olimpice de la Grenoble, copilul și adolescentul în zilele noastre și multe alte teme utilizabile în activitatea didactică.

Pentru o documentare mai amplă, fișele pedagogice indică, pe lîngă cărți și reviste, filmele de lung metraj, diapozitivele și diafilmele care conțin referiri privind articolul, precum și cîteva adrese utile (institute specializate, biblioteci etc.), completîndu-se astfel temeinic informarea științifică a cititorului.

SERGIU VAIDA

Karsdorf, Gerhard: *Gesundheitserziehung in der Schule (Educație sanitară în școală)*, Berlin, Volk und Wissen, 1967, 160 p.

Subliniind necesitatea unei concepții unitare cu privire la educația sanitară la vîrsta școlară, autorul precizează că sistemul socialist de învățămînt oferă în principiu posibilitatea ridicării nivelului actual al acestei educații, proces în care pedagogiei îi revine sarcina creării premiselor teoretice necesare.

Lucrarea își propune să pună la dispoziția celor ce realizează educația sanitară în școală un bogat material constînd din experiența și concluziile specialiștilor, precum și din îndrumări concrete pentru asigurarea dezvoltării sănătoase a tuturor copiilor și tinerilor, obiectiv social deosebit de important și care necesită o strînsă colaborare între medici și pedagogi. După ce definește educația sanitară ca o parte componentă a ocrotirii sanitare a populației, autorul se ocupă pe scurt de rolul acestei educații la vîrsta școlară, iar apoi de locul ei în sistemul științelor în general și al pedagogiei în special. În continuare, se analizează noțiunea, conținutul și obiectivele educației sanitare în școală și se specifică rolul care revine cadrelor didactice, medicului și părinților în realizarea ei.

Scopul educației sanitare din școală trebuie să constea, după părerea autorului, în dobîndirea cunoștințelor sanitare necesare, în trezirea interesului elevilor pentru problemele sanitare și a dorinței lor de a-și menține sănătatea, în formarea deprinderilor de igienă.

IUDITH ALTESCU

Meyer, Gerhard: *Kybernetik und Unterrichtsprozess (Cibernetica și procesul de învățămînt)*, Berlin, Volk und Wissen, 1966, 248 p., cu fig. și foto.

Lucrarea de față constituie un îndrumător prețios atît pentru cadrele didactice, cît și pentru studenții care și-au ales cariera didactică. Autorul tratează bazele cibernetice și aplicarea cunoștințelor cibernetice la un nivel ușor accesibil, neadresîndu-se specialiștilor. Exemplificările luate din domeniul electrotehnicii contribuie, de asemenea, la o înțelegere perfectă a procedeelor de programare și algoritmizare.

Lucrarea cuprinde două capitole mari: prezentarea ciberneticii ca știință și cibernetica în cadrul procesului de învățămînt.

În partea a doua a lucrării, autorul analizează avantajele, precum și necesitatea aplicării ciberneticii în procesul de învățămînt, determinată de creșterea permanentă și într-un ritm accelerat a volumului de cunoștințe. Un loc central în cadrul celui de-al doilea capitol îl ocupă problema algoritmilor și a algoritmizării. Autorul explică detaliat modul de elaborare a diferiților algoritmi, cum sînt, de exemplu, algoritmii metodelor de predare, ai metodelor pentru obținerea informației, respectiv a cunoștințelor, algoritmul de prelucrare a informației, algoritmul de cercetare etc. O atenție deosebită acordă autorul problemei programării procesului de învățămînt, considerată un mijloc eficace de raționalizare a acestuia.

În încheierea lucrării, autorul face unele considerații referitoare la aportul ciberneticii într-o cunoaștere mai cuprinzătoare a variatelor aspecte ale procesului de învățămînt.

MARIA SCHNEIDER

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

● Prof. Mihai Hopulele *(Liceul din Medgidia)* ne scrie că articolul *Compunerea liberă în clasele I-IV* („Revista de pedagogie" nr. 2/1968) a atras atenția învățătorilor din această școală și i-a determinat să treacă la experimentarea metodei pedagogului francez C. Freinet, pe care autorul articolului — Marin Biciulescu — o prezenta succint în revista noastră.

Experimentul a avut loc în trimestrul III (anul școlar 1967-1968) la clasele I C (Marcela Polercă), a II-a A (Jeana Marinescu) și a IV-a (Nastasia Moroianu), urmărind în esență dezvoltarea și exprimarea gîndirii creatoare a elevilor, depășirea contradicției existente între exprimarea orală și scrisă, dezvoltarea sentimentului de încredere în forțele proprii. Autorii experimentului au ajuns la concluzia că tehnica Freinet referitoare la compunerea liberă, însoțită de desene, este o metodă care stimulează activitatea independentă, capacitatea psihică și intelectuală a elevilor.

După ce prof. M. Hopulele expune rezultatele preliminarii ale experimentului care a avut loc la Liceul din Medgidia, rezultate pozitive, conchide: „Învățătorul francez C. Freinet a elaborat anumite tehnici care duc precis la scopul vizat. Cred că autorul articolului din Revista de pedagogie va trebui să continue experimentul și să comunice rezultatele însoțite și de indicațiile necesare unei aplicări raționale a compunerii libere, atît ca explorare, cît și ca exploatare și perfecționare. Fără aceste indicații, experimentul propus nu este complet. Compunerea liberă, tratată după metodele *școlii moderne*, aplicată cu pricepere și încredere la clasele mici, va contribui la îmbunătățirea formelor de exprimare ale elevilor, fapt dorit de toți învățătorii".

Redacția noastră va căuta să sprijine propunerea justificată a tovarășului prof. Hopulele.

● Prof. Gh. Raescu *(Școala generală din comuna Podeni-jud. Mehedinți)* ne trimite cîteva observații cu privire la îmbunătățirea cataloagelor și jurnalelor de clasă: „Din practica la clasă am constatat că actualele cataloage folosite în școlile de cultură generală prezintă neajunsul că rubrica notelor e prea mică, ceea ce face ca la obiectele cu număr mare de ore (limba română, matematica etc.) să fie insuficientă notării elevilor într-un trimestru.

Consider că acest neajuns ar putea fi înlăturat prin renunțarea la tipizarea prea mare a cataloagelor. Tipărindu-se cataloage separat pentru clasele V—VIII (V-X) ale școlii generale s-ar înlătura rubrici destinate unor obiecte ce nu se studiază în aceste clase și s-ar permite mărirea rubricilor pentru celelalte obiecte. O altă variantă ar fi aceea de a se tipări un nou tip de catalog în care absențele să se treacă cifric de către dirigintele clasei la sfîrșitul zilei, sau de către profesorul de la ultima oră de curs, rămînînd ca ceilalți profesori să treacă absențele doar în jurnalul de clasă.

Consider utilă și introducerea în jurnalele de clasă a unei noi rubrici: procentajul frecvenței, care, pe lîngă datele statistice ce le furnizează dirigintelui și întregului colectiv profesoral, ar avea un rol educativ și asupra elevilor".

● Învățătorii Ernest Gall și Valentin Pop *(Școala generală din comuna Sincraiu — jud. Cluj)* trimit redacției noastre un material intitulat *Preocupări metodice privind fundamentarea exprimării orale și scrise a elevilor*. Este expunerea unui început de experiment, care — deși formulează cîteva concluzii juste — nu ne dezvăluie calea pe care autorii au ajuns la ele. Cu toate acestea, consemnăm bucuroși munca depusă de tovarășii învățători Gall și Pop, ca un fapt pozitiv, care demonstrează că tot mai multe cadre didactice din școala noastră se dedică unor căutări de noi metode în procesul instructiv-educativ.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ÎN CURÎND PUTEȚI AFLA
ÎN CHIOȘCURI ȘI LIBRĂRII

ALMANAHUL EDUCAȚIEI 1969

editat de
Institutul de științe pedagogice

Almanahul educației, redactat pentru perioada anului școlar (septembrie 1968 — septembrie 1969) reflectă prin conținutul său preocupări actuale ale școlii noastre în lumina documentelor Plenarei C. C. al P. C. R. din aprilie a.c. și a prevederilor noii Legi a învățămîntului.

Numărul mare de colaboratori din rîndul oamenilor de specialitate, varietatea tematică și condițiile grafice superioare sînt calități întrunite într-o lucrare adresată cadrelor didactice, părinților și tuturor educatorilor, pentru o lectură pe cît de utilă, pe atît de interesantă și atractivă.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de științe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția: București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii și Cercetări — Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417 **Lei 5**

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II. BUCUREȘTI — c. 8430

I 3998.

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

11

ANUL XVII

NOIEMBRIE, 1968

REVISTA DE PEDAGOGIE • NOIEMBRIE • ANUL XVII

1830

- IUL. 2005

- IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGA ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție* ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef* ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

I 3998.

REVISTA DE PEDAGOGIE

11

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

ANUL XVII 1968

NOIEMBRIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

STUDII — Pag

DIMITRIE TODORAN: Perspectivele dezvoltării pedagogiei ca știință . . . 3
ELENA MAFTEI: Relația om-societate în viziunea filozofică marxist-leninistă . 12
IOAN CERGHIT, VIRGINIA CREȚU: Mass-media și acțiunea educațională . . 23

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

MIRCEA ȘTEFAN: Valența informațională a activității extradidactice . . . 32
GHEORGHE SIRETEANU: Dezvoltarea aptitudinilor de cunoaștere la elevii din clasele I—IV 41
A. FELEA, A. RATZ, E. SEMLYEN: Contribuții la metodica exercițiilor structurale în predarea limbilor străine 51
A. DANCSULY, R. CIUREA, D. VARNA: Rezolvarea problemelor de gradul I cu două necunoscute prin învățare programată 61
ALEXANDRU TOȘA, DOMNICA FĂRCAȘ: Însușirea termenilor internaționali prin sistemul Sheffield 69
NATALIA POPA-AMAICEI: Formarea acțiunilor mintale în procesul însușirii noțiunilor de biologie 78

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

LIVIU V. FILIMON: Angajarea educativă 86
AUREL VIȚU: Modelarea cibernetică a procesului instruirii practice din școlile profesionale 93

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

VIOREL FAUR: 140 de ani de la înființarea Liceului Samuil Vulcan din Beiuș (Din activitatea lui Teodor Chioreanul) 100
IMRE ANTAL: 300 de ani de la înființarea școlii din Miercurea-Ciuc . . . 102
PETRU MUNTEANU: Liceul „Gheorghe Lazăr" din Sibiu la a 275-a aniversare 104

PEDAGOGIE COMPARATĂ

LEON ȚOPA: Concepția sociologică a familiei și educația în familie . . . 107

Itinerar pedagogic

S. LĂZĂRESCU, M. HESSELMAN, M. SCHNEIDER: Probleme contemporane ale învățămîntului și educației 113

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

ION GH. STANCIU: Dezbateri privind problema legilor în pedagogie 117
VASILE BUNESCU: Stagiu de studii pe probleme ale învățămîntului programat. 120
PETRE BĂRBULESCU: Dialog internațional pe tema „Educația părinților în sistemul educației permanente contemporane" 122
VASILE ȘTEFĂNESCU, NICOLAE RADU: Modernizarea predării matematicii — obiectul colocviului internațional UNESCO 126
DIMITRIE D. ROMAN: Cursuri de inițiere în problemele orientării școlare . . 128

10221

СОДЕРЖАНИЕ

Димитрие Тодоран, Перспективы развития педагогики как науки * *Елена Мафтей*, Соотношение человек-общество в марксистско-ленинской философии * *Ион Чергит, Вирджиния Крецу*, Массовые средства и воспитательная деятельность, * *Мирча Штефан*, Информационная валентность внедиктактической деятельности * *Георге Сиретяну*, Развитие познавательных способностей у учащихся I—IV классов * *А. Феля, А. Рац, Е. Шемльен*, О методике структуральных упражнений в преподавании иностранных языков * *А. Данчули, Р. Чуря, Д. Варка*, Решение задач первой степени с двумя неизвестными при помощи программирования * *А. Тоша, Д. Фаркаш*, Усвоение интернациональной терминологии через систему Шеффильд * *Наталия Попа-Амайчий*, Формирование умственных действий в процессе усвоения биологических понятий * *Ливиу Филимон*, Воспитательное ангажирование * *Аурел Вицу*, Кибернетическое моделирование в процессе практического обучения в профессиональных школах * *Виорел Фаур*, Теодор Киорянул * *Имре Антал*, 300-летие румынской школы в Меркуря-Чук * *Петру Мунтяну*, 275-летие лицея им. „Георге Лазэра" в Сибиу * *Леон Цопа*, Социологическая концепция о семье и воспитание в семье * *С. Лэзэреску, М. Хессельман, М. Шнейдер*, Современные вопросы воспитания * *Ион Станчу*, Дискуссии по вопросу о закономерностях в педагогике * *Василе Бунеску*, Стаж работ по вопросам программированного обучения * *Петре Бэрбулеску*, Международный диалог на тему „Воспитание родителей в системе непрерывного воспитания" * *Василе Штефэнеску, И. Раду*, Модернизация преподавания математики — тема международного коллоквиума в Бухаресте * *Димитрие Роман*, Курсы для подготовки учителей по вопросам школьной и профессиональной подготовки.

SOMMAIRE

Dimitrie Todoran, Les perspectives du développement de la pédagogie en tant que science ✲ *Elena Maftei*, La relation homme-société dans la vision philosophique marxiste-léniniste ✲ *Ioan Cerghit, Virginia Creţu*, Les mass-media et l'activité éducationnelle ✲ *Mircea Ştefan*, La valence informationnelle de l'activité extra-didactique ✲ *Gheorghe Sireteanu*, Le développement des aptitudes de connaissance chez les élèves des classes primaires I-ère — IV-e ✲ *A. Felea, A. Ratz, E. Semlyen*, Contributions à la méthodologie des exercices structuraux pour l'enseignement des langues vivantes ✲ *A. Dancsuly, R. Ciurea, D. Varna*, La résolution des problèmes du I-er degré à deux inconnues par l'enseignement programmé ✲ *Alexandru Toşa, Domnica Farcaş*, L'assimilation de la terminologie internationale par le système Sheffield ✲ *Natalia Popa-Amaicei*, Formation des actions mentales dans le processus de l'assimilation des notions de biologie ✲ *Liviu V. Filimon*, L'engagement éducatif ✲ *Aurel Vlţu*, Modelage cybernétique du processus de l'instruction pratique dans les écoles professionnelles ✲ *Viorel Faur*, Teodor Chioreanul ✲ *Imre Antal*, 300 ans depuis la fondation de l'école roumaine de Miercurea-Ciuc ✲ *Petru Munteanu*, Le lycée „Gh. Lazăr" de Sibiu à son 275-e anniversaire ✲ *Leon Ţopa*, La conception sociologique sur la famille et sur l'éducation dans la famille ✲ *S. Lăzărescu, M. Hesselman, M. Schneider*, Problèmes contemporains de l'éducation ✲ *Ion Gh. Stanciu*, Débats concernant le problème des légités en pédagogie ✲ *Vasile Bunescu*, Stage d'études concernant l'enseignement programmé ✲ *Petre Bărbulescu*, Dialogue international sur le thème „l'Éducation des parents dans le système de l'éducation permanente contemporaine" ✲ *Vasile Ştefănescu, N Radu*, La modernisation de l'enseignement des mathématiques — objet du colloque international UNESCO ✲ *Dimitrie D. Roman*, Cours d'initiation pour certains enseignants aux problèmes de l'orientation, scolaire et professionnelle.

CONTENTS

Dimitrie Todoran, The prospects of development in pedagogics as science ✲ *Elena Maftei*, The relation man-society in the Marxist-Leninist philosophical view ✲ *Ioan Cerghit, Virginia Creţu*, Mass-media and the educational activity ✲ *Mircea Ştefan*, Informational valency of the extra-didactic activities ✲ *Gheorghe Sireteanu*, The development of abilities of knowledge at the 1st — 4th form pupils ✲ *A. Felea, A. Ratz, E. Semlyen*, Contributions to the methods of structural drills in the foreign language teaching ✲ *A. Dancsuly, R. Ciurea, D. Varna*, Solving the linear problems with two unknown quantities by programed learning ✲ *Alexandru Toşa, Domnica Fărcaş*, Learning international terms by Sheffield system ✲ *Natalia Popa-Amaicei*, The formation of mental processes in the assimilation of biology concepts ✲ *Liviu V. Filimon*, Educational engagement ✲ *Aurel Vlţu*, The cybernetic conduct of practical training in the vocational schools ✲ *Viorel Faur, Teodor Chioreanul* ✲ *Imre Antal*, 300 years since the foundation of the Romanian school in Miercurea-Ciuc ✲ *Petru Munteanu*, „Gh. Lazăr" lyceum of Sibiu on the 275-th Anniversary ✲ *Leon Ţopa*, The sociological conception concerning family and familial education ✲ *S. Lăzărescu, M. Hesselman, M. Schneider*, The contemporary problems of education ✲ *Ion Gh. Stanciu*, Debates concerning the problem of laws in pedagogics ✲ *Vasile Bunescu*, The stage of studies concerning the programed instruction ✲ *Petre Bărbulescu*, An international dialogue on „The education of parents in the framework of contemporary permanent education ✲ *Vasile Ştefănescu, N. Radu*, The modernization of teaching mathematics — the scope of the international congress of UNESCO ✲ *Dimitrie D. Roman*, Courses for initiating some teachers in the problems of school and vocational orientation.

Perspectivele dezvoltării pedagogiei ca știință

DIMITRIE TODORAN

Întrebarea privind perspectivele de dezvoltare ale pedagogiei în conturul accentuatei și acceleratei evoluții a științei și tehnicii contemporane pare necesară, iar stabilirea și examinarea unor unghiuri de orientare în schițarea răspunsurilor posibile se invederează ca un prim pas.

Știință, tehnică și tehnologie a unor fenomene de o complexitate incomensurabilă — cu mijloacele de azi — care se desfășoară în universul, în perpetuă mobilitate, al vieții spirituale a omului social, pedagogia a evoluat la confluența științelor umanistice — și îndeosebi a filozofiei, eticii, sociologiei, esteticii, psihologiei și fiziologiei activității nervoase superioare — definindu-și prolegomenele și fixîndu-și obiectul și întreaga problematică din aceleași izvoare primordiale din care se alimentează orice cunoaștere științifică: (1) practica vieții (individuale și sociale) și trebuințele și tendințele ei obiective, (2) stadiul de dezvoltare internă — structurală și funcțională — a științei considerate și tematica ei teoretică și (3) dependența unei științe de progresele și realizările pozitive ale altor științe mai mult sau mai puțin înrudite, fără a putea determina cu exactitate distanțele și implicațiile reciproce dintre științe și discipline științifice, sau a indica mecanismul diferențierii și integrării lor în istoria culturii umane.

Deși aceste izvoare sînt inmembrate, iar datele lor inepuizabile se întrepătrund în dinamica științelor, analiza lor separată, „morfologică" (însă în dimensiune verticală și orizontală) ne dezvăluie cadrul general în care apar elementele noi și dispar cele vechi în scurgerea stadială a dezvoltării unei științe.

Să analizăm aceste izvoare ale științei educației în aspectele lor evolutive.

I. Domeniul de studiu și cercetare al pedagogiei — educația ca realitate educativă socială — cu care se confundă prea adesea — este un fenomen obiectiv al practicii sociale, ieșind de sub imperiul legilor spontane ale naturii. Școala cu instituțiile ei — spre a ne referi la zona cea mai extinsă și mai tipică a educației — a devenit azi o imensă

uzină și „întreprindere" planificată (în primul loc în societatea socialistă) în care se presupune, nu fără temei, că va fi cuprinsă peste un deceniu o pătrime din populație, îndeplinind fie rolul de elev, fie pe cel de dascăl. De acum diploma de bacalaureat este indiciul unei culturi minimale; în cele două-trei decenii următoare educația universitară va deveni tot atît de necesară pe cît era o jumătate de secol în urmă școala elementară. Universitățile — și în genere școlile superioare — atît cele de tip clasic, cît și cele de tip tehnic și profesional vor deveni adevărate centre urbane de 10—50 000 „locuitori" în care va pulsa o viață academică înnoitoare și care va putea influența în mod permanent climatul cultural al societății.

Organizarea și planificarea educației în cadrul economiilor naționale ale lumii contemporane pune nu numai chestiuni noi de o deosebită importanță, ci determină la nivelul cercetării științifice reexaminarea concepțiilor pedagogice depășite în materie de conținut, metode didactice, forme de organizare educativă etc. Iar ceea ce e și mai caracteristic e că aprecierea rezultatelor educației tinde să fie întemeiată — evident din punct de vedere social — pe criteriul „productivității" sau „eficacității", eficacitate exprimată în raportul dintre resursele materiale și spirituale investite în instituțiile școlare și datele procesului didactic, sau ceea ce este aproximativ același lucru, în raportul dintre investiții și realizările și succesul de mai tîrziu al elevilor în procesul producției bunurilor materiale și spirituale din societate.

În acest fel și într-o viziune complet tehnocratică a educației activitatea profesorului ar fi evaluată după succesul și randamentul social al elevului (după coeficientul de productivitate al activității sale), îngrădindu-i-se libertatea de acțiune pedagogică și expunîndu-l la pericolul de a deforma esența însăși a operei educative, care nu se poate limita numai la reproducerea forței de muncă. Oricum, însă, societatea cu legile ei inexorabile cere acomodarea sistemului de învățămînt la transformările rapide ale științei, tehnicii și, în genere, ale culturii contemporane.

Este cert că planificarea educației ține de legislația și politica școlară a orînduirii sociale, iar cercetarea pedagogică este, fără îndoială, stimulată *de*, însă nu se confundă *cu* politica școlară. Noi realizăm azi — și obiectiv nu există și nu poate exista o altă alternativă — *Hotărîrile Congresului al IX-lea al P.C.R.* și mai cu seamă *Directivele Comitetului Central al P.C.R.* privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România din 22—25 aprilie 1968, precum și prevederile *Legii învățămîntului* din țara noastră din 1968. Aceste documente conțin o expunere judicioasă a obiectivelor de atins, trasează liniile mijloacelor utilizabile în condiții determinate și determinabile, lăsînd pe seama cercetărilor și studiilor pedagogice sarcina soluționării noilor probleme în lumina datelor reale și a posibilităților virtuale ale societății noastre socialiste. Alternativei unice a scopului fixat de conducerea statală și proiectat de directive în contextul mai larg al obiectivelor generale urmărite de societatea noastră socialistă i se profilează mai multe alternative ale mijloacelor pe care știința pedagogică are a le studia și determina prin cercetări științifice. În ce condiții și cu ce metode și tehnici educative se poate, de exemplu, realiza școlarizarea copiilor

începînd cu etatea de 6 ani? Care sînt instrumentele pedagogice, alt exemplu, cu ajutorul cărora să se poată stimula și dezvolta aptitudinile și capacitățile creatoare ale studentului? Care este, ca să dăm un exemplu de detaliu, relația dintre cantitatea de cunoștințe pe care un elev sau student are a le asimila și timpul disponibil de învățare? ș.a.m.d.

Educația și pedagogia sînt în pragul unei noi etape revoluționare. Dar fără prospectări științifice temeinice reformele rămîn la suprafața lucrurilor. Studiile proiective, cu bază prospectivă, sînt reclamate de evoluția accelerată a societăților umane și au a se ocupa de fundalurile științifice ale planificării de durată a educației în strînsă conexiune cu o planificare a tuturor formelor de învățămînt în cadrul unui plan general de dezvoltare a societății. Implicațiile unei asemenea proiectări a educației conțin dificultăți majore, începînd cu procesul transmiterii și asimilării cunoștințelor — privit îndeosebi prin prisma conținutului, metodelor didactice și a formelor de organizare — și continuînd cu cel al orientării și integrării sociale a tineretului, pe care pedagogia tradițională și actuală nu le poate pe deplin depăși, pentru că au apărut în condiții sociale *noi*, care cer soluții *noi*. Orientarea școlară și profesională atît de necesară se poate, în adevăr, întemeia, în stadiul actual al cercetărilor și al planificării educației, pe o armonizare a aspirațiilor și aptitudinilor individuale cu posibilitățile ce se vor crea pentru utilizarea completă a forțelor de muncă într-un viitor în care mobilitatea cerințelor profesionale va fi accentuată de progresele tehnologiilor industriale? În ce măsură putem determina volumul de cunoștințe pe care le va asimila elevul peste 5—10 ani? Cresc posibilitățile psihologice și tehnice de asimilare în progresie aritmetică, iar cantitatea cunoștințelor în progresie geometrică? Cum va afecta reducerea orelor săptămînale sau a zilelor de muncă autoeducația și procesul educațional din familie, reducere previzibilă la 25—30 de ore sau 4—5 zile pe săptămînă? etc.

Instruirea programată, mașinile de predat și învățat, utilizarea didactică a tehnicilor audio-vizuale (film, televiziune), „modelarea" procesului educațional, aduc neîndoielnic modificări esențiale în tehnologia pedagogică, fără a putea totuși înlocui în întregime metodele actuale. Ceea ce este însă de pe acum posibil este schimbarea perspectivelor înguste și tradiționale prin introducerea în practica didactică a „spiritului" care a animat nașterea noilor tehnici, fără aparatura complicată și deocamdată inaccesibilă decît țărilor cu un mare grad de industrializare. Pînă cînd profesorul de citire și aritmetică va fi un calculator electronic de talia celui elaborat de Suppes-Atkinson la școala din Brentwood (S.U.A.), care „cunoaște și numele elevului" și pe care autorii lui îl asemuiesc cu Aristotel, afirmînd că „de pe cînd Aristotel l-a învățat pe Alexandru cel Mare n-au mai avut copiii un învățător atît de bine informat și receptiv", se va scurge mult timp. Problemele pedagogiei clasice rămîn în cea mai mare parte, dar se pun în contexte noi, implicînd rezolvări noi.

Se știe că în ultimul timp oamenii de știință își imaginează că prin tehnicile audio-vizuale, amplificate de sateliții de comunicație, se va putea asigura instruirea generală a populației unei țări cu o reducere considerabilă a cheltuielilor, iar în viitor se vor putea înființa univer-

sităţi interstatale sau mondiale, pentru a potoli setea din ce în ce mai pronunţată de cunoştinţe ştiinţifice. Este adevărat că asemenea tehnici nu dau elevului întreaga gamă de oportunităţi pe care şcoala actuală le oferă dezvoltării integrale şi armonioase a personalităţii lor, dar e preferabilă o dezvoltare unilaterală ignoranţei intelectuale de care suferă încă o parte apreciabilă a umanităţii.

În societatea cultă contemporană — cu precădere în cea socialistă — care asigură promovarea socială şi progresul educaţional tuturor celor ce o compun, indiferent de pătura socială sau de grupul profesional căruia aparţin temporar, educaţia devine un factor permanent de formare şi integrare a omului în cultură, o categorie substanţială a progresului în toate domeniile de activitate umană. Cercetările demonstrează că în orice profesiune se impune o revizuire a cunoştinţelor şi priceperilor la un interval de cel mult 15 ani, pentru că între *practica* profesională (oricare ar fi natura profesiunii calificate) şi *teoria* ştiinţifică cea mai avansată, care stă la baza productivităţii profesionale respective, există uneori un decalaj inevitabil şi obiectiv determinat de 50 de ani. Aplicînd constatarea la spaţiul educaţional, ne putem imagina uşor distanţa existentă între „teorie" şi „practică" cu consecinţele ei negative.

Astfel, se profilează din unghiul de vedere al practicii educaţionale cîteva din problemele noi şi cardinale ale pedagogiei contemporane, care pretind o reorientare a întregii problematici a cercetării şi dirijării ştiinţifice a proceselor educaţionale.

II. Sesizarea problematicii interne a pedagogiei, ca izvor de cercetare şi studii, nu comportă obstacole de înţelegere, dacă ţinem seama de relativa autonomie funcţională şi specializarea pe care o dobîndeşte orice ştiinţă în evoluţia ei, oricare ar fi stadiul pe care l-a atins. De această autonomie funcţională şi diferenţiere în sistemul general al ştiinţelor se leagă geneza cercetărilor fundamentale, teoretice, asupra fenomenelor educaţionale, fără tangenţă practică şi aplicativă imediată.

Fondul principal de cunoştinţe ştiinţifice, constituit prin cercetări şi studii teoretice asupra naturii şi structurii fenomenelor educaţionale, a limitelor şi posibilităţilor forţelor educaţionale, a etapelor gîndirii pedagogice etc. este conţinut în pedagogia generală (teoretică). O ştiinţă îşi elaborează propriile sale baze axiomatice, propriile sale canoane de validitate, care, în ştiinţele evoluate — mai puţin în tînăra ştiinţă a educaţiei — sînt cu totul îndepărtate de cunoaşterea primară şi nemijlocită.

Pedagogia generală constituie pîrghia de susţinere a oricărei ramuri (existente sau posibile) a ştiinţei pedagogice, întrucît, interpretînd şi cercetînd fenomenele educaţionale din unghiul de vedere raţional şi obiectiv al filozofiei marxiste, defineşte conceptele fundamentale şi bazele axiomatice ale teoriei pedagogice pe temeiuri ştiinţifice, diferenţiind opinia, credinţa, convingerea şi adevărata cunoaştere pedagogică. Toate cercetările privind natura şi structura educaţiei intelectuale, morale, estetice şi corporale (fizice) au un caracter dominant teoretic, urmărind să descopere legităţile cărora se supun. Că, în ultimă analiză, aceste cercetări tind să ofere baze axiomatice activităţii educaţionale este un truism. Însă, educaţia ca tehnologie sau „inginerie" a formării

integrale și armonioase a omului necesită îndeosebi cercetări cu caracter aplicativ și operațional (de rezolvare a problemelor practice pentru care nu există soluții teoretice și apoi de utilizare a adevărurilor științific verificate în proiectarea și organizarea optimă a procesului educațional).

Cercetarea teoretică fundamentală răspunde întrebării „ce?" și „de ce?", iar cea aplicativ-operațională întrebării „cum?" — întrebări inseparabile în acțiunea educațională și în logica gîndirii pedagogice. Poate că adevărurile pedagogiei generale, formulate în limitele exigențelor gîndirii științifice, au trăsăturile caracteristice „legilor" pedagogice, iar adevărurile aplicativ-operaționale au caracter de normă obiectivă, fără a putea deriva, totdeauna, pe cea din urmă din cea dintîi, pentru că practica educațională se supune unei anumite legități și atunci cînd „normele" ce o conduc nu sînt transpuse explicit în formule raționale sau matematice.

O problemă de cercetat apare atît pe planul realității educaționale, cît și pe cel teoretic al pedagogiei cu diversele ei ramuri în momentul în care fondul existent de cunoștințe științifice este incapabil să soluționeze o necesitate practică sau teoretică. Cum știința nu este o simplă extindere a experienței empirice primare și cum fondul comun de cunoștințe cuprinde și cunoștințe empirice și cunoștințe descoperite prin metode științifice, în procesul educațional, în care sînt cuprinși toți membrii comunității sociale în diferite forme și relații educaționale, întîlnim idei și concepții științific fondate alături de cunoștințe-fosile, prejudecăți, opinii subiective etc. Unii oameni de știință critică pedagogia în numele insuficiențelor și dificultăților ei actuale, ca și cum alte științe sociale n-ar avea dificultățile lor funciare; vedem cum „scrie" și „judecă" uneori istoria, cum apreciază alteori dreptul „justiția" și etica faptul moral și cît „adevăr" se strecoară adesea într-o pledoarie. O știință își justifică funcția socială prin ceea ce a făcut și face, nu prin ceea ce n-a făcut sau n-a putut face pînă în prezent.

Dintotdeauna — și în lumea modernă și contemporană mai mult decît oricînd — adevărurile științifice au fost febril căutate, depășind frontierele naționale și locale. Centrele de cercetări cu renume mondial și național au reprezentat puncte de atracție majoră pentru cei ce rîvneau și rîvnesc să se îndeletnicească cu știința. Un test elementar ni-l înfățișează simpla privire și enumerare a lucrărilor care stau pe masa de lucru sau sînt consultate de un om de știință.

În sistemul disciplinelor pedagogice, alături de pedagogia generală, se profilează — susținută și de instituții internaționale de cercetare — pedagogia comparată, știința educației comparate, care deschide un cîmp vast de perspective de dezvoltare pedagogiei științifice. Care sînt elementele specifice unui sistem național educațional în comparație cu altul sau cu alte sisteme naționale? Care sînt, de exemplu, trăsăturile comune și diferențiale ale conținutului, metodelor și formelor de organizare a educației în diferite epoci și țări? Cum și în ce condiții s-au exercitat și se exercită influențele reciproce dintre națiuni în domeniul educației și învățămîntului? Care este contribuția originală a fiecărei națiuni la patrimoniul științific al umanității și cum se conturează curentele și mișcările pedagogice? Care sînt din acest unghi de vedere carențele istoriei pedagogiei universale și românești? În genere, care

sînt rezultatele pozitive ale cercetărilor pedagogice efectuate în toate sectoarele educaționale pe plan mondial și cum pot fi fructificate în condiții determinate de istoria dezvoltării fiecărei națiuni ? etc.

III. Tributară filozofiei, eticii și, în parte, esteticii, în definirea scopului și sarcinilor educației, pedagogia științifică este, în același timp, tributară biologiei, fiziologiei activității nervoase superioare și îndeosebi psihologiei în precizarea tehnicii și tehnologiei educaționale. Biologia educației, psihologia educației și sociologia educației (sau biologia-psihologia-sociologia pedagogică) se ocupă, în esență, de temeliile biologice, psihologice și sociologice ale proceselor educaționale, sau, în alți termeni, de contribuția deosebită a cunoștințelor științifice de biologie și sociologie la elucidarea atît a problemelor privind concretizarea idealului și scopurilor educației, cît mai ales a celor de tehnologie și tehnică pedagogică, trasînd unghiuri de vedere și perspective noi și fecunde pentru cercetări interdisciplinare, care, studiind fețele multiple ale unuia și aceluiași fenomen educațional, sporesc simțitor posibilitățile cunoașterii pedagogice. (Unii cercetători susțin opinia — pe care n-o putem împărtăși pe de-a-ntregul — că pedagogia e știința „aplicată" a psihologiei, psihologia fiind considerată drept știință „pură").

Este evident că formarea spiritului de observație, dezvoltarea gîndirii și concepției științifice, educarea sentimentelor superioare, geneza trăsăturilor de voință și caracter, apariția formelor de comportare civilizată etc. implică o continuă raportare a acestor procese educaționale la mecanismele psihologice și la condiționările sociologice care le mijlocesc. Este însă tot atît de evident că azi pedagogia nu se poate construi unilateral, numai pe o temelie biologică, psihologică sau sociologică. În secolul trecut, Herbart, nesatisfăcut de psihologia vremii, își construise propriul sistem asociaționist de psihologie pentru a întemeia pedagogia ; în zilele noastre, sociologii, psihologii, biologii — nesatisfăcuți de pedagogia vremii — tind uneori să-și construiască propriul sistem de pedagogie. Poate că soluția pozitivă rămîne în accentuarea studiilor și cercetărilor interdisciplinare, care au a statornici, prin metode de investigație științifică, ce anume și cît anume este biologic, psihologic și sociologic în acțiunea educațională și ce rămîne pe seama propriu-zisă a științelor pedagogice.

Elaborarea materialului colectat în cercetările pedagogice implică utilizarea statisticii matematice, iar transpunerea activităților educaționale în termenii cibernetici a dat naștere pedagogiei cibernetice, care, chiar dacă n-a contribuit pînă în momentul de față decît la o „scientifizare" a limbajului pedagogic descriptiv — lucru la care ne ajută de altfel și psihologia — atrage atenția asupra desfășurării mecanismelor interioare și exterioare capabile să realizeze țelurile educației, precum și asupra problemei fundamentale a relației pozitive și negative dintre stimulul educațional și efectul său educațional pe diversele planuri de dirijare a acțiunii educaționale. Or, aceste mecanisme și relații de o extremă complexitate nu pot fi explicate fără cunoștințe aprofundate de biologie, psihologie și sociologie.

Dependența cercetărilor și tehnologiei pedagogice de progresele realizate de alte științe se poate învedera și cu alte exemple și supoziții.

Ce răsturnare ar fi în științele pedagogice, dacă, judecînd prin absurd, biochimia anilor 2000—2200 ar descoperi substanțe purtătoare de informație educațională (de genul acidului desoxiribonucleic), care, injectată în creierul copilului, l-ar scuti de efortul de a învăța prea mult?... Cum transmiterea conținutului învățămîntului, în continuă schimbare, este pentru moment inimaginabilă pe asemenea căi și cum existența unei asemenea căi ar constitui un act educațional negativ (ce ar face umanitatea de „mîine" dacă i-am inocula fiolele conținutului de „azi" al vieții, care mîine va fi depășit?), singura posibilitate de progres în acest sens este cea indicată de unii fiziologi, anume de a găsi mijloacele pentru a da naștere unor copii cu creierul mai mare decît cel cu care se nasc azi, sau de a întrevedea apariția unei superspecii umane... Pînă atunci pedagogia rămîne confruntată cu mari și dificile probleme a căror rezolvare o necesită practica educațională și stadiul teoretic actual atins de științele pedagogice.

Legitățile obiective care acționează în procesele educaționale se descoperă prin cercetări științifice. Aceste legități ale tehnologiei spirituale a omului se oglindesc, fără îndoială, cel puțin în unele din principiile și normele care orientează activitatea educațională practică și sînt, în genere, cunoscute. Caracterul de necesitate obiectivă al principiilor și normelor didactice, al principiilor și normelor educației morale comuniste, al normelor care dirijează educația estetică și corporală, sau al celor care orientează formarea comunităților școlare le conferă o trăsătură legică cu o sferă de valabilitate mai mică sau mai mare. Căci, legile și principiile pedagogice, ca și legile oricărei alte științe sociale, sînt condiționate de timpul și spațiul spiritual, istoric, în care se găsesc omul și comunitatea socială, în diferitele lor faze evolutive.

Iată cîteva din principalele direcții și perspective noi în care se profilează orizontul problematicii și cercetărilor pedagogice contemporane. Indiferent de stadiul atins de științele pedagogice și de dificultățile lor intrinsece, pentru lumea educatorilor și pedagogilor este deosebit de semnificativă concluzia pedagogică pe care tinde să o desprindă și să o susțină (implicit sau explicit) toate genurile de știință, artă și tehnică sintetizate în conceptul umanismului socialist și anume că datul fundamental al experienței și aventurii spirituale este tendința de realizare a libertății și demnității omului și prin mijloacele educative ale valorilor culturii. *

Marea „întreprindere" a vieții educaționale, cu perspectivele și orizontul schițat, presupune „întreprinderea" planificată și științific organizată a însăși cercetării pedagogice. Există o asemenea „întreprindere" și asupra modului cum sînt organizate și desfășurate studiile și cercetările (din unghiul de vedere al pregătirii personalului, al dotației tehnice a unităților de cercetare — Institutul de științe pedagogice, catedrele universitare etc. — al planurilor etc.)? Dar răspunsul ar constitui un al doilea pas în determinarea perspectivelor dezvoltării pedagogiei științifice în patria noastră, impunînd o examinare aparte.

* Textul prescurtat al acestui studiu a fost comunicat la Colocviul de pedagogie cu tema *Problema legilor în pedagogie*, ținut la Universitatea din Timișoara (sep. 1968) sub auspiciile catedrei de pedagogie din localitate și ale Institutului de științe pedagogice.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ

(Резюме)

В данном очерке анализируются перспективы развития педагогики исходя из источников, порождающих любое научное познание:
1) практика индивидуальной и социальной жизни, ее объективные требования и тенденции; 2) степень внутреннего структурного и функционального развития данной науки и 3) зависимость одной науки от успехов и достижений других, более или менее родственных наук.

Несмотря на то, что эти источники являются в тесной связи, а их данные взаимосвязаны в эволютивной динамике науки, их анализ раскрывает общий фон, на котором появляются новые и исчезают старые элементы в стадиальном развитии науки.

У первого источника определяется специфичный характер воспитания как явление социальной практики, развивающейся согласно объективным закономерностям, отражающим требования и стремления общества. Современное общество требует современного воспитания, с новыми решениями на вопросы формирования настоящих и будущих поколений.

У второго источника подчеркивается новая проблематика общей (теоретической) педагогики, сравнительной педагогики и т. п. и указывается на необходимость в переоценке старых понятий классической педагогики в свете объективных требований современного воспитания.

У третьего источника анализируется роль межпредметных педагогических исследований, выявляя значение основывания педагогики на данные биологии, психологии и социологии воспитания, а также необходимость научной интерпретации данных, полученных в педагогических исследованиях.

Осуществление этих перспектив представляет собой подлинно революционное преобразование воспитания и педагогики.

LES PERSPECTIVES DU DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE EN TANT QUE SCIENCE

(Résumé)

Dans cette étude on examine les perspectives du développement de la pédagogie en tant que science en partant des sources mêmes de toute connaissance scientifique: 1/ la pratique de la vie — individuelle et sociale —, ses exigences et ses tendances objectives; 2/ le stade de développement interne — structural et fonctionnel — de la science prise en considération et 3/ la dépendance d'une science des progrès et des réalisations positives des autres sciences, plus ou moins apparentées, sans indiquer exactement les distances et les implications réciproques entre les sciences considérées dans leur évolution historique.

Bien que ces sources soient intimement connexées et que leur données s'entremêlent dans la dynamique évolutive des sciences, leur analyse dévoile le cadre général où percent les éléments nouveaux et disparaissent les anciens, durant le développement par stades d'une science.

Pour première source on détermine le caractère spécifique de l'éducation en tant que phénomène de la pratique sociale qui évolue selon des lois objectives reflettant les exigences et les aspirations de la société. La société moderne impose une éducation moderne offrant des solutions nouvelles aux problèmes de la formation actuelle et à venir des générations.

Pour deuxième source on met en évidence la problématique nouvelle de la pédagogie générale /théorique/, de la pédagogie comparée etc., et on souligne la nécessité de réexaminer les vieux concepts de la pédagogie classique à la lumière des exigences objectives de l'éducation contemporaine.

Pour troisième source on met l'accent sur le rôle des recherches interdisciplinaires dans les sciences pédagogiques et l'on met en évidence l'importance des données de la biologie, de la psychologie et de la sociologie éducationnelle en tant que fondements de la pédagogie, de même que l'élaboration des données fournies par les recherches selon des méthodes statistiques et cybernétiques.

La réalisation des perspectives qui s'ouvrent à partir de cette triple racine implique une veritable rénovation de l'éducation et de la pédagogie.

THE PROSPECTS OF DEVELOPMENT IN PEDAGOGICS

(Abstract)

In the present research the prospects of development in pedagogics as science are examined starting from the very sources any scientific cognition is supplied from : 1/ the experience of life — both individual and social —, its objective needs and tendencies : 2/ the stage of inner development — both structural and functional — of the respective science and 3/ the dependence of a science upon the progress and achievements of other sciences more or less connected, without being able to indicate exactly the differences and mutual implications among them from a historical point of view.

Although these sources are closely interrelated, and their data are dependent on the evolution of sciences, their analysis shows the general background upon which new elements spring up and the old ones pass away in the stage lapse of science development.

On the first source the characteristic feature of education as a phenomenon of social experience is determined, which grows according to some objective laws, illustrating the needs and aspirations of the society. The modern society demands a modern education with new solutions to the problems of the present training of generations.

On the second source the new problems of general education /theoretical/, of comparative education, etc. are revealed underling the necessity to reevaluate the old concepts of classic pedagogics in the light of the objective exigencies of contemporany education.

On the third source the role of intersubject researches in the pedadogical sciences are underlined emphasizing especially the importance of pedagogical foundation on the data supplied by biology, psychology and educational sociology, as well as the need to issue the collected data of the researches on statistic and cybernetic principles.

The realization of prospects springing from this triple source involves a real revolutionizing of education and pedagogics.

Relația om-societate în viziunea filozofică marxist-leninistă

Conf. univ. ELENA MAFTEI
Universitatea București

Omul ca esență bio-psiho-socială se află într-o diversitate de raporturi cu natura, cu lumea, cu sine însuși, este în continuă devenire, *determinare* și *autodeterminare*.

Din complexul relațional care îl angajează și îl înrîurește reține îndeosebi atenția o latură asupra căreia stăruințele clarificatoare au rămas încă vagi și discontinui :*raporturile conflictuale ale omului cu lumea, cu sine, geneza, formele de manifestare, efectul lor obiectiv și subiectiv, modalitățile de aplanare*. Referindu-se la aspectul cel mai autentic, dar și cel mai dramatic al existenței umane, această latură este de cel mai acut *interes teoretic și mai ales practic, social*.

Problema omului și a umanizării, a dezvoltării esenței sale multilaterale este supremul obiectiv al teoriei și practicii revoluției socialiste, al politicii consecvente a partidului nostru. „O sarcină de mare însemnătate a activității partidului — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu în raportul la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. — este intensificarea muncii politice de masă pentru formarea omului nou, însuflețit de idealurile nobile ale socialismului, de principiile moralei comuniste, cu un larg orizont cultural" [1]. La împlinirea acestei finalități programatice majore contribuie tot mai eficient întreaga noastră viață socială prin *potențialul de intimă conexiune și condiționare reciprocă a valorilor ei materiale și spirituale în continuă ascendență* realizate de om și pentru fericirea autentică a existenței lui. Sub semnul acestei strădanii — care, mai mult sau mai puțin consecvent, a exersat și antrenat cugetarea tuturor timpurilor în cele mai diverse domenii — evoluează și se cristalizează în idei și practici constructive, cu rezonanțe sociale tot mai sensibile, mai decisive, *însăși gîndirea filozofică, pedagogică și psihologică*, însăși *antropologia filozofică marxistă*.

Elaborînd o concepție științifică, sistematică și multilaterală asupra societății, marxismul oferă un fundament solid pentru dezvoltarea unei *teorii unitare asupra omului ca individ determinat social*. „Esența umană — precizează clasicii marxismului — nu este o abstracție inerentă individului izolat. În realitatea ei, ea este ansamblul relațiilor sociale" [2].

În opoziție cu diferitele sisteme filozofice tradiționale și chiar cu Feuerbach care, încă tributar acestora, situează în miezul noii sale religii *cultul omului abstract, universal*, din care derivă toate relațiile sale, Marx și Engels, *creatori ai unei științe* despre oameni și despre dezvoltarea lor istorică, conchid că „personalitatea în genere" este sau „o absurditate sau noțiunea abstractă a personalității" [3], că omul, inițial

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, București, Editura politică, 1965, p. 88.
[2] K. Marx și F. Engels, *Opere alese*, vol. II, ediția a II-a, 1956, p. 438.
[3] K. Marx și F. Engels, *Ideologie germană*, E.S.P.L.P., 1956, p. 90.

o simplă creație a naturii, este prin *esența sa* un produs al omului, al culturii, al istoriei, că adevărata bogăție spirituală a individului depinde în întregime de bogăția relațiilor sale cu lumea, că felul cum se comportă și s-a comportat depinde și a depins întotdeauna de condițiile sale concrete de viață. *Natura omului și a contradicțiilor sale derivă în principal din natura relațiilor și a contradicțiilor specifice societății în care trăiește, contradicțiile comportării fiind condiționate în esență de contradicțiile obiective ale societății.* Analizînd multilateral situația omului în condițiile societății capitaliste, măcinate de contradicții antagoniste ireductibile, bazate pe raporturi de ostilitate și inegalitate, clasicii marxismului dezvăluie, mai ales în operele lor de tinerețe, *temeiurile obiective ale procesului de dezumanizare, de înstrăinare a esenței specific umane.* Ceea ce ar trebui să caracterizeze viața specific umană — munca creatoare — devine doar „un mijloc precar și dureros al existenței biologice, căci munca exterioară, munca în procesul căreia omul se înstrăinează de sine înseamnă jertfire de sine, autobiciuire". Este munca în care omul nu se afirmă pe sine, ci se neagă, nu se simte fericit, ci nefericit, își istovește natura fizică și spirituală. Înstrăinarea îl determină pe om să facă „din esența sa un simplu mijloc pentru existența sa" [4].

Fenomenul înstrăinării, care se exprimă *pregnant și multilateral în capitalism* — ca înstrăinare a omului de forțele sale, de rezultatele muncii, de sine însuși ca și de alții — este *propriu tuturor orînduirilor scindate în clase sociale angajate într-un antagonism ireductibil, fiind reflectarea nemijlocită a acestuia.*

Elaborînd pentru prima dată o concepție științifică asupra fenomenului de înstrăinare (ideea alienării fiind prezentă și în diferite orientări filozofice premarxiste), clasicii marxismului demonstrează că nu este un act al spiritului care se obiectivează, cum îl considera Hegel, un statut metafizic al umanității eterne, cum credea Feuerbach, nici un blestem fatal care apasă asupra muncii și practicii umane, cum consideră diferiți adepți ai antropologiei subiectiviste contemporane, ci *un fenomen social-istoric, generat legic de un mod determinat de producție.* Această fatalitate așa-zis eternă este ca atare de fapt o consecință a sistemului burghez, căruia oamenii — din cele mai diverse pături sociale — i se supun pînă la degradare nu numai *prin muncă, ci și prin gîndirea și întregul lor mod de viață.* Ea este izvorul celor mai apăsătoare tensiuni lăuntrice, al unui zbucium perpetuu, al celor mai nuanțate nefericiri omenești.

Depășind cerințele unui umanism static, abstract și espectativ, infirmînd postulatul mitic al unei esențe umane ce s-ar manifesta în devenirea eternă și imuabilă a istoriei, *marxismul*, prin acțiunea sa demistificatoare, respinge optica iluministă, ideea autoperfecționării morale a omului ca factor determinant al progresului și al transformării conștiinței sociale. Noua antropologie filozofică marxistă creează premisele teoretice ale unui umanism *real, activ, revoluționar*, prin care omul își poate cuceri adevărata sa esență multilaterală.

Asigurarea echilibrului moral, a libertății de alegere și opțiune, respectarea demnității omului, afirmarea deplină a personalității sale,

[4] K. Marx și F. Engels, *Manuscrise din 1844*, cap. *Munca înstrăinată.*

evident, nu sînt cu putință într-o lume în care propria sa trudă și creație i-au devenit străine și i se opun ,acționînd ca o stihie ce-l copleșește printr-un imprevizibil fatum unde mașina îl concură, unde absența unor valori și criterii certe îl terorizează, iar legea și forța nețărmurită a banului alterează toate regiunile umanului. „Într-o societate care se dezvoltă spontan — precizează clasicii marxismului — atîta timp deci cît există sciziunea dintre interesul particular și cel general, atîta timp deci cît activitatea nu este împărțită în mod liber consimțit, ci în mod spontan, activitatea proprie a omului devine pentru el o putere străină, opusă, care îl subjugă, în loc ca el s-o stăpînească" [5]. *Din această contradicție fundamentală derivă toate celelalte, ca și întreaga diversitate a tensiunilor dramatice, a conflictelor acute ce macină existența omului.* Capitalismul, cu mediul său modern, artificial creează o opoziție tot mai adîncă între individ, năzuințele și idealurile sale și modul social de organizare a vieții, opoziție ce determină o serie de „deviații culturale", de tulburări de comportament, de sfîșieri lăuntrice, răzvrătiri exterioare la care se referă atît de frecvent și unii psihologi și sociologi burghezi — Kardiner, Mead, Linton, Frankl ș.a.

Credem că această explicație o are însuși faptul că problema omului și a înstrăinării, dezvăluită de marxism în însăși esența ei, este preluată și mistificată de cele mai diverse orientări ale culturii burgheze contemporane, ce se dezvoltă alături și în opoziție cu interpretarea marxistă.

Această problematică ocupă, de exemplu, întregul spațiu al doctrinei existențialiste, care înfățișează sub multiplele și nuanțatele sale aspecte tragismul vieții umane, din păcate fără a-i putea lumina însă și adevăratele temeiuri și căi de aplanare. *Antropologia filozofică existențialistă* — apreciată evolutiv — are desigur o fizionomie ale cărei trăsături și semne etice distinctive se impun cu pregnanță. Între subiectivismul, iraționalismul și pesimismul vădit al viziunii germane (Heidegger, Jaspers, Bollnow ș.a. — între care există de asemenea nuanțe graduale) și *tendințele umaniste* de relativă depășire a caracteristicilor respective la existențialismul francez (Camus, Malraux, Sartre ș.a.) există un progres incontestabil, se resimte un spor de tonicitate și vigoare.

Ca reflex social însă, existențialismul exprimă, în esență, *criza sistemului capitalist*, criza spirituală a omului care în limitele acestor coordonate sociale este vidat de sensul major al vieții, este privat de posibilitatea de a se realiza prin muncă și creație, este înstrăinat de sine însuși, este un însingurat invadat de neliniște, un pelerin spre absolut.

Antropologia filozofică existențialistă își propune ca mesaj ideologic să dezvăluie sensul metafizic al existenței și destinului uman. „Vreau să exprim prin intermediul ciumei — precizează Camus — sufocarea de care toți am suferit și atmosfera de amenințare și de exil în care am trăit. Vreau în același timp să extind această interpretare noțiunii de existență în general" [6]. O lume unde nu este loc pentru om, pentru bucurie, pentru repausul activ, este o lume care trebuie să moară — conchide Camus.

---

[5] K. Marx și F. Engels, *Ideologie germană*, E.S.P.L.P., 1956, p. 26.

[6] Camus, *Caietul nr. 4*, ianuarie 1942 — septembrie 1945, în „Secolul 20", nr. 6/1965.

Meritul incontestabil al existențialismului este acela de a fi pătruns în lumea lăuntrică a omului, de a-i fi dezvăluit cu căldură și convingere sfîșierile și contradicțiile generate și întreținute de mediul burghez, iar limita social-istorică, desigur regretabilă, este aceea de a nu-i fi putut lumina perspectivele, căile de schimbare a stării sale ontice. Dar problematica omului nu poate fi redusă la autodisecții introspective. Ființa umană există ca tensiune spre *ceva*, ca *tendință finalizată*, astfel încît *disjuncția metafizică între existență și esență* exprimă o carență a antropologiei idealist-subiective.

Cu toată pretenția mai mult sau mai puțin expresă de a corecta viciile marxismului — sub pretext că acesta ar ignora determinările concrete ale vieții omenești, pierzînd sensul a ceea ce este un om [7], existențialismul, însuși Sartre, recunoaște în cele din urmă că „marxismul apare azi ca singura antropologie posibilă, care trebuie să fie în același timp istorică și structurală" [8].

Existențialismul iraționalist, care reflectă caracterul irațional al relațiilor burgheze — *motiv pentru care și este privit* de cercuri largi cu interes și receptivitate — n-a putut sesiza ideea că non-sensul destinului uman, departe de fatalitatea eternă și invincibilă, reprezintă proiecția non-sensului unei anumite alcătuiri sociale, că nefericirile și zbuciumul omului în lume, generate uneori și de efemer și întîmplător, nu au nimic contingent cu predestinarea naturii umane, că ele vor dispare *prin schimbarea radicală a modului economic și spiritual de viață care le-a determinat.*

Civilizația capitalistă modernă — prin atributele și inerențele ei — creează *inevitabil sentimentul dureros al inadvertenței dintre om și propria lui creație, ce i se opune ca o forță exterioară și ostilă*, determinînd refugiul *într-o gîndire mitică, înstrăinată, iluzorie.* În gîndirea mitică, „Hazardul" sau „Absurdul" au devenit zei ai lumii moderne [9]. Diferitele aspecte ale dramei contemporane burgheze își găsesc expresia prin *mitul străinului* (Kafka și Camus), *al hazardului, al intelectualului* (Sartre), *al adolescentului.* Miturile, ca formă a conștiinței sociale, ca efort de sinteză gnoseologică, de discernere a unor semnificații și situații de viață, *reflectă divorțul spiritual, conflictul traumatizant al omului cu mediul burghez, nemulțumirea și revolta față de condițiile inumane.* În esență, mitul este proiecția unei anumite realități sociale, este expresia unei prize de conștiință asupra destinului uman, căci „fantomele speculative care bîntuie conștiința noastră filozofică — precizează clasicii marxismului — se nasc din realitate. Toate iluziile gîndirii decurg din înstrăinarea vieții noastre reale" [10].

În esență, cum observă Roger Garaudy, *caracteristica gîndirii înstrăinate este de a crea iluzia independenței conștiinței față de realitate și mai ales față de realitatea lucrurilor și antagonismul lor* [11]. Ea se exprimă pregnant nu atît prin doctrina existențialistă — așa cum se consideră

---

[7] Vezi J. P. Sartre, *Les temps modernes*, septembrie 1957, p. 396.
[8] J. P. Sartre, *Critique de la raison dialectique*, Paris, 1960, p. 107.
[9] Vezi Georgeta Horodincă, *Umanismul zilelor noastre*, „Secolul 20", nr. 6, 1965, p. 39—40.
[10] K. Marx și F. Engels, *Opere*, vol. 2, Editura politică, 1962, p. 6.
[11] Vezi Roger Garaudy, *Umanismul marxist*, Editura politică, 1959.

la o privire superficială — ci mai ales prin acele orientări ce se avîntă tot mai spectaculos în *mrejele iraționalismului și individualismului — catolicismul, pozitivismul, pragmatismul, personalismul, intuitivismul etic* ș.a., preocupate chipurile de „corectarea" marxismului și de instaurarea unui umanism real. Umanismul burghez însă, indiferent de bogăția nuanțelor doctrinare care-l propagă, chiar și în forma lor cea mai evoluată, rămîne un crez abstract și limitat.

Vehiculînd ideea solicitudinii și a dragostei de om, pe care îl concepe ca esență mistică și eternă, predestinată pentru un bine indeterminabil, cum conchide G. E. Moore [12], propovăduind ca soluții eficiente ascetismul, însingurarea, resemnarea, credința în fericirea suprasensibilă, *umanismul burghez apără acerb nu interesele, libertățile și drepturile existenței omului, ci pe ale societății care îl dezumanizează și de care ar vrea să-l țintuiască cu fatalitate invincibilă.*

De fapt, toate aceste orientări etico-filozofice care pretind a situa în miezul lor omul, sensul existenței individuale „ignorate" de marxism, îl înstrăinează și teoretic de esența sa specifică, căci — așa cum relevă clasicii marxismului — „pentru umanismul real nu există un dușman mai periculos decît *spiritualismul* sau *idealismul speculativ*, care în locul *omului individual*, real, pune „conștiința de sine", sau „spiritul" [13]. Referințele frecvente ale unor autori burghezi la criza spirituală a omului contemporan nu dezvăluie — și în aceasta și constă limita lor — *cauzele ei și nu o raportează la condițiile vieții materiale, la criza de ansamblu a sistemului capitalist.* Ea este apreciată ca simplă reacție de dezadaptare a insului față de progresul tehnic, față de dinamica vertiginoasă a existenței, față de confortul excesiv automatizat sau — o interpretare și mai „eficace" și de aceea la modă — *ca fiind generată de natura insului, de structura sa psihică, de particularități specifice.* În consecință, se conchide că aplanarea crizei spirituale a omului contemporan ar fi posibilă printr-o tratare psihică adecvată (prin psihoterapie), *prin întărirea credinței mistice sau prin conferirea libertății absolute de alegere a situațiilor, de decizie morală.* Meditînd asupra unui program de transformare a fizionomiei spirituale a omului, orientările menționate *ignorează tocmai ideea de schimbare a cauzelor sociale care o determină și o întreține ca stare critică.*

Dar, chiar și atunci cînd unele doctrine idealist-metafizice vizează critic și *dezvăluie convingător racilele mediului burghez*, situația tragică a omului în lume, ele ocolesc totuși *legitățile obiective, mobilurile determinante*, referindu-se la „frazele acestei lumi", cărora nu le opun decît fraze la fel de ineficiente, de obscure și speculative, *comutînd și reducînd dialetica obiectivă la cea subiectivă, considerată o inerență a spiritului etern.* Dar oricît de veridică și de măiestrită ar fi prezentarea și explicarea lumii, fără sesizarea profundă a perspectivei și a modalității practice de transformare a ei *lumea și viața omului rămîn înfeudate asupririi și nedreptății, înstrăinării materiale și morale.* Ideile devin o forță socială numai dacă pătrund în practica vieții și o înrîuresc. Altfel sînt moarte, fără mesaj.

---

[12] G. E. Moore, *Principa ethica*, Cambridge, 1909, p. 6.

[13] K. Marx și F. Engels, *Opere*, vol. 2, ed. a II-a, Editura politică, București, 1962, p. 7.

Pentru a pune capăt înstrăinării, tuturor formelor ei, nu-i suficient nici chiar protestul moral, schimbarea felului de a vedea lucrurile, barieră la care se opresc inevitabil toate orientările, inclusiv cele mai evoluate ca accent umanist ale antropologiei și sociologiei burgheze, ci este oportun și legic să schimbăm structural ordinea lor prin acțiunea practică, revoluționară, perspectivă care, se înțelege, rămîne închisă *tuturor doctrinelor axiologice și sistemelor idealist-metafizice*, susținătoare ale unui umanism unilateral, contemplativ, burghez, în fapt, a individualismului, abstracționismului, iraționalismului și pesimismului — cele mai tenace racile ale sistemului burghez în conștiință și gîndire, cele mai subtile arme ale conservatorismului social.

În opoziție cu optica idealist-metafizică în explicarea omului și a destinului său în lume — optică retorică, impresionistă, speculativă — marxismul preconizează deschis ideea că libertatea și fericirea omului nu pot fi asigurate, că insul nu se poate elibera de tensiuni conflictuale, de drama personală, altfel decît *realizînd și trăind într-o societate cu adevărat liberă, clădită pe temeiul faptic al dreptății și egalității, al respectului și devotamentului interuman, al colaborării și finalității colective, singurul climat în care și-ar putea redobîndi esența sa înstrăinată, calitatea autentică de om social.*

Marxismul, incompatibil structural și conceptual cu orientarea unilaterală și exclusivă spre societate și colectivitate, nu numai că *nu ignorează problema omului, dar revoluționează însuși conceptul de om. Pentru devenirea și definirea personalității, existența socială, ansamblul raporturilor active, conștiente și creatoare cu mediul concret de viață* sînt considerate atribute inerente, condiții fundamentale, decisive, sine qua non.

Teoria marxistă a personalității se sprijină permanent pe analiza social-istorică a practicii umane, ceea ce nu face nici o altă filozofie care exaltă teoretic ideea individualității, dar o situează practic în transcendent, în afara timpului și spațiului, în afara devenirii social-istorice concrete. Ideea marxistă cu privire la faptul că *natura umană* reprezintă complexul raporturilor sociale este deosebit de pătrunzătoare, de revoluționară, *întrucît include devenirea, schimbarea, negarea „omului în general"*, regăsirea ei nu într-un ins particular, ci în toată istoria genului omenesc, împlinirea naturii umane nu în contextul social al înstrăinării, ci prin desființarea înstrăinării.

A ne crea o personalitate înseamnă a străbate etapele unui proces dialectic, a cuceri conștiința raporturilor sociale, a modifica propria noastră personalitate, înseamnă a schimba ansamblul acestor raporturi. Astfel, obiecțiile lui E. Fromm ca și ale altor sociologi burghezi, în sensul că „socialismul și îndeosebi marxismul, apreciind necesitatea schimbărilor sociale și economice, a ignorat necesitatea schimbărilor interioare ale existenței umane, fără de care transformările economice nu pot duce niciodată la o societate bună" [14] ne apar, evident, ca o denaturare.

În realitate, marxismul nu circumscrie concepția materialist-dialectică la dezvoltarea sferei social-economice, nu este o simplă doctrină economistă, ci, dimpotrivă, are meritul că realizează o viziune socio-

[14] E. Fromm, *The sane Society*, London, 1956, p. 272.

logică de ansamblu, pe care *o extinde asupra întregului domeniu al existenței și conștiinței, acordînd teoretic și practic o însemnătate deosebită dezvoltării multilaterale a personalității și relațiilor interumane.*

La fel de eronate și în opoziție cu filozofia marxist-leninistă asupra omului și societății apar și unele reflecții cu privire la caracterul etern al antagonismelor sociale, al conflictelor interumane pe care le generează, al dramei individuale.

În concepția marxistă — se știe — antagonismul și contradicția nu sînt fenomene identice. Socialismul, desființînd raporturile antagoniste, *creează premisele fundamentale pentru lichidarea fenomenului de înstrăinare*, determinat și întreținut de natura acestor contradicții, dar *contradicțiile ca forță motrice a dezvoltării, a progresului social și uman continuă să acționeze, necesitînd modalități specifice de rezolvare și depășire a lor prin critică, luptă de opinii, transformarea situațiilor obiective ca proces evolutiv.* De altfel, Marx a întrevăzut această legitate istorică, subliniind că „... numai printr-o astfel de organizare a lucrurilor, cînd nu vor mai fi clase și antagonisme de clasă, evoluția socială va înceta să fie revoluție politică" [15]. Acest miracol istoric nu se realizează însă de la sine, ci implică un efort conștient, continuu. Cînd condițiile obiective de acțiune s-au maturizat și cristalizat, adică s-a realizat revoluția politico-economică și s-a statornicit noul tip de relații socialiste, în fluxul transformărilor sociale și morale, factorul subiectiv dobîndește *ponderea principală.* De aceea, în etapa respectivă a desăvîrșirii socialismului, etapă în care se află de altfel și țara noastră, *descoperirea și înlăturarea contradicțiilor inerente și specifice procesului anevoios și complex de formare a noului tip de personalitate constituie o sarcină teoretică și practică de ordinul celor majore.* Este lesne de înțeles că, așa cum se știe, numai dacă omul va privi construirea noii vieți sociale ca pe o *finalitate proprie*, ca pe cea mai autentică construcție a sa, *el se va putea construi și pe sine ca personalitate de tip nou.* În consecință, desăvîrșirea construcției socialiste nu numai că este organic incompatibilă cu ideea ignorării și despersonalizării omului, dar implică cu necesitate, ca atribut inerent, *adîncirea și rezolvarea practică a problemelor referitoare la formarea calităților morale ale personalității, la înarmarea ei cu o concepție viguroasă și cu criterii ferme, consecvent socialiste de apreciere a atitudinilor și acțiunilor umane — individuale și colective.*

Or, psihologia omului nu se formează de la sine, automat, numai prin modificarea cadrului său social-material și spiritual de viață, ci implică acțiunea programatică lucidă și perseverentă. Această acțiune multilaterală trebuie să cointereseze și să antreneze într-o intimă cooperare toate disciplinele antropologice — *filozofia, sociologia, politica, etica, biologia și mai ales pedagogia și psihologia.*

În funcție de *problematica specifică și de unghiul de vedere al fiecăreia dintre disciplinele amintite*, omul orînduirii socialiste, cu tensiunile lăuntrice, cu aspirațiile, gîndurile și convingerile sale, cu izbînzile și eșecurile, cu virtuțile și limitele sale *ar trebui situat în miezul preocupărilor, fiind principala și neînlocuibila forță a progresului social*

[15] K. Marx, *Sočinenie*, tom. 4, ed. rusă, p. 185.

real. Interesează îndeosebi *în ce măsură omul societății socialiste își poate construi liber destinul, care este sensul existenței lui, starea psihologico-morală în contextul respectiv de viață, care sînt particularitățile adaptării sale la exigențele și legitățile lumii noi, ale raporturilor de tip colectivist, resursele spirituale și dificultățile integrării, eventualele tensiuni conflictuale de ordin obiectiv și subiectiv și mai ales căile înlăturării sau cel puțin atenuării lor.*

Toate aceste probleme de mare amploare și complexitate, ce preocupă pe oamenii de știință marxiști din întreaga lume, și mai ales din țările socialiste, deschid meditației și investigației științifice din țara noastră un cîmp larg de afirmare și realizare. În acest sens, *teoria marxistă a personalității* constituie *un îndreptar metodologic extrem de prețios.* Ea se cere continuu aprofundată, confruntată cu realitatea faptică și îmbogățită cu noi date, rezultate din practica multilaterală a construirii și desăvîrșirii socialismului, a transformării și formării omului.

La investigații atente pe direcția respectivă ne angajează nu numai necesitățile practice, dar și spiritul profund dialectic și creator al metodologiei ce ne călăuzește, căci marxism-leninismul — cum remarcă A. Gramsci — nu poate fi un ochi inconștient de sine însuși, ci se cunoaște în raport cu realitatea, se transformă transformînd realitatea și pătruns în masă, devine o forță materială, orientînd acțiunea practică, fiind el însuși fenomen practic și cu atît mai practic cu cît, în planul său teoretic, e mai specific teoretic.

Prin raportarea și confruntarea continuă a teoriei filozofice cu practica vieții noastre socialiste ce se afirmă tot mai viguros în lupta cu toate incompatibilele și inadvertențele ce se opun, stau stavilă în calea noului, teoria marxist-leninistă despre om și societate își sporește *valențele, capacitatea de înrîurire eficientă,* devine mai receptivă la fenomenele concrete ale vieții, la experiența vie, la cuceririle gîndirii științifice mondiale.

În acest context, apreciind ca deosebit de meritorii preocupările și orientarea cercetărilor de sociologie și antropologie filozofică desfășurate în țara noastră, *nu putem trece cu vederea o situație oarecum paradoxală.* Deși lipsite de o concepție unitară asupra omului și societăți și grevate de acest viciu esențial, sociologia, pedagogia și psihologia burgheză manifestă, cum s-a și subliniat, un interes activ și perseverent față de problematica respectivă, elaborînd diferite teorii, sisteme conceptuale, tehnici de investigare a faptelor și situațiilor de viață. Noi, deși înarmați cu o teorie de ansamblu, incontestabil superioară, care permite o temeinică orientare și interpretare a datelor și faptelor realității, am acordat și continuăm încă să manifestăm un interes slab față de *cele mai semnificative regiuni ale umanului și socialului* și, în consecință, *nu dispunem încă de o metodică adecvată de investigare concretă,* de un sistem conceptual bogat și nuanțat, care să exprime cu maximum de finețe și plenitudine obiectul său, fenomenul investigat.

În explicarea omului, cu toate eforturile mult intensificate și diversificate în ultima vreme, am cam rămas *fie la o teorie sociologică* generală, oferită de marxism, fie la o simplă tatonare prin anchete și discuții (căile cele mai accesibile, dar nu și cele mai concludente, mai edifica-

toare) a unor aspecte de viață și probleme minore, puțin semnificative față de cele care frămîntă și preocupă pe omul societății noastre, colectivitatea. Această lacună a cercetărilor noastre concrete a dus la faptul că uneori omul, firește în dezacord cu viziunea marxistă, ne apare nu ca proces, ca devenire, ca realizare, ci ca o schemă ideală, ca model de simțire, gîndire și comportament. Evident, o asemenea imagine despre viața omului în socialism, chiar fără aceste tonalități special îngroșate, este cum nu se poate mai formală, mai artificială, mai ineficace și aceasta într-un context social în care eficiența cercetării științifice constituie preocuparea dominantă, amendamentul categoric al zilelor noastre. Viața merge înainte prin contradicții — spune Lenin — iar contradicțiile vii sînt cu mult mai bogate, mai diverse, mai cu conținut decît consideră mintea omenească la prima vedere.

Soarta omului în socialism este, într-un anumit sens, mai spectaculoasă, mai dramatică, mai vie decît în toate epocile precedente, întrucît lui îi revine marea misiune istorică de a-și constitui o viață nouă și de a-și asimila exigențele și rosturile ei, de a se construi pe sine ca subiect al unei noi istorii de care este conștient și care-l *angajează cu luciditate și responsabilitate morală deplină, față de sine și față de alții.* „Axa logică a legii noastre morale în nici o măsură nu poate fi individul izolat, care manifestă dezinteres față de fenomenele sociale. Fapta noastră trebuie să fie măsurată numai prin interesele colectivului și colectivistului" [16].

O dată cu încetarea luptei pentru existența materială a vieții, luptă firește apăsătoare, supusă întîmplării, anarhiei, liberei concurențe și moralei bănești, omul socialist se angajează în frontul unor alte tensiuni creatoare, căci „condițiile de viață înconjurătoare care i-au dominat pînă acum pe oameni trec acum sub dominația și controlul oamenilor, care devin pentru prima oară stăpînii conștienți, adevărați ai naturii, pentru că devin stăpînii propriei lor vieți socialiste" [17].

Într-adevăr, codul moralei comuniste are ca supremă finalitate fericirea omului, dar această fericire nu poate fi cea a individului însingurat, zadarnic căutată de Voltaire în grădina lui Candide sau de Jean Jacques Rousseau în pădurile virgine ale vîrstei de aur ; ea nu poate fi decît socială și sociabilă, izvorîtă dintr-o cooperare dreaptă, echitabilă, liberă. Fericirea omului socialist este poate cel mai puțin un datum social-istoric. Ea se cere dobîndită, realizată cu prețul multor investiții, eșecuri temporare și chiar nefericiri omenești. Ca necesitate a vieții, ea însă se impune, își croiește drum printr-un șir de încordări, neliniști, conflicte externe și mai ales interioare și bineînțeles *numai prin depășirea lor.* Nici socialismul — orînduire de tip colectivist și consecvent umanist — nu este *total incompatibil cu logica abdicărilor,* a ocolirilor, a amînărilor. Uneori, și mai ales în această lume, este necesar eroismul, sacrificiul, totodată fiind posibile și eșecul, înfrîngerea. Capacitatea de a discerne, de a sesiza cauzele insuccesului temporar este condiția de bază a succesului permanent, a mersului ascendent. Greșelile, compro-

[16] A. S. Makarenko, *Despre etica comunistă, Opere,* vol. V, Moscova, 1958, p. 433.

[17] F. Engels, *Anti-Dühring,* E.S.P.L.P., 1955, p. 313—314.

misurile, ezitările sînt și ele inevitabile cînd este vorba să realizezi ceva atît de nou, atît de greu, atît de măreț.

Caracteristicile vieții socialiste nu sînt *unilaterale, numai pozitive sau numai negative.* Este necesară, de aceea, înfățișarea ei veridică, convingătoare, *nu numai prin dezvăluirea laturilor luminoase, a reliefurilor viguroase și semețe, ci și a locurilor încă obscure, a depresiunilor care stăvilesc elanurile, irosesc energiile, împuținează și amînă izbînzile, umbresc temeiul certitudinilor ferme.*

Viața socialistă constituie un miraj irezistibil, mai ales pentru omul căruia trecutul i-a rezervat atîta suferință, dar ea nu este de loc scutită de alte și noi conflicte, tensiuni dramatice, cu atît mai nuanțate și mai intense cu cît omul este mai lucid, mai disponibil în năzuința lui spre îmbogățirea raporturilor sociale și a vieții spirituale. Aceste situații și relații conflictuale specifice vieții și omului socialist, la care ne vom referi detaliat într-un alt articol, se cer cunoscute printr-o atentă și multilaterală studiere a realității, dezvăluite curajos și mai ales prevenite și depășite ca stări de fapt. În acest scop, tuturor disciplinelor sociale și antropologice le revin sarcini de mare răspundere și însemnătate în desăvîrșirea reală a socialismului și a omului socialist.

СООТНОШЕНИЕ ЧЕЛОВЕК-ОБЩЕСТВО В МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКОЙ ФИЛОСОФИИ

(Резюме)

Подчеркивая современный характер и необходимость методологических и теоретических разработок вопроса о соотношении „человек-общество", автор анализирует некоторые существенные стороны этого соотношения. Доминируют соображения о социальной сущности человека, и его отношений с окружающим миром, со средой в которой живёт. На фоне объяснения человеческих отношений, главное внимание уделяется отношениям конфликтуального характера, раскрытий объективных условий, порождающих явление отчуждения, несчастья, а также конкретным и эффективным средствам устранения этого явления. Предложенные решения основываются на тезисы марксистской философской антропологии, проверенные в практике; подчеркивается творческий, активный, многосторонний и гуманитарный характер марксистской антропологии.

В заключительной части обрисовываются теоретические и практические перспективы определения соотношения „человек-общество" в социализме и применения самых плодотворных методологических и научных достижений в этой области.

LA RELATION HOMME-SOCIÉTÉ DANS LA VISION PHILOSOPHIQUE MARXISTE-LÉNINISTE

(Résumé)

Tout en soulignant l'actualité et l'oportunité des préoccupations méthodologiques et théoriques concernant la relation homme-société, on y envisage quelques aspects seulement, considérés comme essentiels, mais encore insuffisamment étudiés. Les reflexions sur l'essence sociale de l'homme, sur ses rapports avec le monde, avec son milieu spécifique de vie, avec les autres et avec soi-même sont prédominantes. Quant à l'explication des

relations humaines, l'accent tombe sur celles qui ont un caractère d'opposition, sur le dévoilement des conditions objectives qui engendrent les phénomènes du dépaysement du malheur et de la déshumanisation, de même que sur les modalités concrètes et efficientes de remédier aux phénomènes respectifs. Les interprétations et les solutions préconisées s'appuient sur les thèses vérifiées pratiquement de *l'anthropologie philosophique marxiste tout en révélant son caractère créateur, actif, multilatéral et conséquemment humaniste.* Dans la dernière partie on suggère certaines perspectives théoriques et pratiques de configuration de la relation homme-société dans le socialisme et de la mise en valeur des plus fécondes acquisitions méthodologiques et scientifiques.

THE MAN-MACHINE RELATION IN THE MARXIST-LENINIST PHILOSOPHICAL VIEW

(Abstract)

Emphasizing the present state and the opportunity of methodological and theoretical studies on the man-machine relation, some aspects are discussed, considered essentially but not enough investigated. The reflections on the sociale essence of man are predominant and also his relations to the world, to the social environment, to the society and to himself. On the background of human relations the stress is put on those with a conflicting character, on the revealing of objective conditions which generate the phenomenon of alienation, unhappiness and dehumanization, as well as on the concrete and efficient modalities of settling the respective phenomenon. The interpretations and solutions suggested are supported by the theses and bases of Marxist philosophical anthropology, revealing at the same time its creative, active, multisized and consistently humanistic character. In the latter part some theoretical and practical prospects of configuration of the man-machine relation in socialism are suggested and the development of the most fruitful methodological and scientific discoveries.

Mass-media și acțiunea educațională

IOAN CERGHIT, VIRGINIA CREȚU

Uimitoarele realizări în domeniul tehnicilor de informație, de comunicare în masă, a căror consecințe s-au resimțit cu promptitudine și profunzime în multiplele compartimente ale activității umane, aducîndu-și un aport specific la accelerarea ritmului atît de trepidant al progresului social, nu au putut să nu afecteze, în același timp, educația și în forma ei cea mai organizată — învățămîntul. De aceea, astăzi devine tot mai evidentă *semnificația pedagogică și socială pozitivă a creșterii ponderii tehnicilor audio-vizuale în dinamica culturii generale a epocii în care trăim, a contribuției lor esențiale la promovarea valorilor culturale, etice și sociale pe care noile generații urmează să și le apropie.* Dezvoltarea educației nu mai poate fi concepută în afara legăturii strînse cu această nouă dimensiune atît de însemnată a dinamicii culturii contemporane.

În acest sens, încă cu cîțiva ani în urmă, Organizația Națiunilor Unite, într-una din rezoluțiile adoptate de Adunarea Generală din decembrie 1962, atrăgea atenția opiniei publice mondiale asupra faptului că „...mijloacele de informare au un rol important de jucat în educația și în progresul economic și social în general, iar noile tehnici de comunicare oferă posibilități excepționale de a accelera educația" [1]. Reluînd această idee și atribuindu-i o semnificație programatică, cea de-a 77-a Sesiune a Comitetului Executiv al UNESCO, care a avut loc nu de mult, *subliniază* și întărește din nou convingerea că *progresul tehnic al mijloacelor și metodelor de informație deschide perspective largi și nebănuit de mari educației, științei și culturii, avînd influențe asupra maselor și a dezvoltării naționale a diferitelor țări ale lumii* [2]. Este astfel, cu totul explicabil, arată Christian Fouchet, pentru ce în efortul de modernizare a acțiunii naționale de educație problema recurgerii la folosirea mijloacelor tehnice audio-vizuale își găsește un loc esențial [3]. Acesta este și sensul pe care, dacă ne referim la țara noastră, Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România, îl atribuie promovării cu mai mult curaj și intensitate a tehnicilor audio-vizuale în acțiunea educațională la nivelul tuturor gradelor de învățămînt, ca și în afara școlii [4].

„Școala, — arată Georges Friedmann — nu se poate menține izolată de mișcarea generală a unei civilizații în care cartea, acest principiu abstract de organizare și interpretare individualizată a experienței umane este din ce în ce mai mult concurată de către sectorul audio-

---

[1] Cf. Wilburn Schramm, *L'information et le développement nationale*, UNESCO, 1966.

[2] Andrei Oțetea, *A 77-a Sesiune a Consiliului Executiv UNESCO*, în „Buletinul Comisiei Naționale a Republicii Socialiste România pentru UNESCO", București 1968, nr. 1, p. 3—4.

[3] Christian Fouchet, *Cuvîntare susținută la cel de-al III-lea Congres al Uniunii europene de radio și televiziune educativă*, ținut în martie 1967 la Paris. Vezi: *Radio-Télévision éducative*, în „L'éducation nationale", Paris, 1967, nr. 821.

[4] *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, București, 1968.

vizual și experiențele sale colective" [5]. Pe bună dreptate, noțiunea adoptată de cel de-al XXII-lea „Congrès de l'École Moderne", ținut la Perpignan (Franța), în aprilie 1968, consemnează că în zilele noastre formarea copiilor și a adolescenților nu se mai poate realiza fără să se țină seama de restructurările atît de profunde pe care tehnicile audio-vizuale le-au adus în viața culturală a popoarelor [6]. Prezența și utilizarea acestor tehnici în educație nu este o modă. Era imaginii nu este un simplu accident istoric, ci un fenomen real care participă la mișcarea generală a civilizației și a culturii, în scopul înnobilării omului și a caracterului său [7].

Ne apare, așadar, cu totul firesc de ce una din *principalele probleme care se pun astăzi în fața dezvoltării și a perfecționării învățămîntului contemporan este aceea de a cîștiga noile tehnici audio-vizuale pentru acțiunea educațională, pentru nevoile învățămîntului, pentru pedagogie, și invers, de a apropia educația și pedagogia de specificul mass-mediei și al marilor resurse instructive ce le încorporează* în sine. Este o tendință actuală a mișcării pedagogice mondiale în această direcție, în cadrul căreia două sînt direcțiile principale spre care se orientează numeroase cercetări științifice, reflecții pedagogice, inclusiv o serie de acțiuni practice.

Prima este aceea care pornește de la recunoașterea realității potrivit căreia mijloacele de expresie caracteristice epocii noastre, mass-media, au zdruncinat serios monopolul sau privilegiul școlii și al familiei (deținut pînă în ultimele decenii) de a fi singurele și exclusivele transmițătoare ale patrimoniului cultural, ale regulilor de acțiune în societate, ale științei etc [8].

Alături de factorii cunoscuți de educație, a apărut acest nou factor — mass-media — cu o putere de influențare și de răspîndire a culturii în masă excesiv de puternică. Putem afirma, asociindu-ne lui Henri Dieuzeide, Gaston Mialaret, Gheorges Friedmann, Wilburn Schramm ș.a., că mass-media au creat *o școală paralelă*, sau cum spune Paul Heimann, au făcut să apară *o nouă formă de educație*, care exprimă și conturează o concepție pedagogică diferită de cea clasică, atît în ceea ce privește organizarea, cît și în ce privește realizarea procesului instructiv-educativ [9]. Se confruntă, astăzi, două sisteme de informație ce modelează zi de zi tineretul cu mijloace oarecum contradictorii. Alături de un învățămînt organizat, pus sub controlul profesorului și bazat pe o selecție și ierarhizare strictă a informației, ca și pe efortul intensiv de învățare, alături de un învățămînt care tinde să realizeze condiții pedagogice ideale, o cultură metodică și completă, a apărut, în timpul liber, o școală fără profesor. Abundentă în fapte și informație, aceasta beneficiază de liber-

---

[5] Georges Friedmann, *L'école parallèle*, în „Le Monde", nr. 6527, din 7 ian 1966.

[6] *Les motions du XXII-e Congrès de l'Ecole Moderne*, în „L'éducateur magazine", Cannes, 1966, nr. 14. Vezi și C. Freinet, *Les techniques audio-visuelles*, în „L'éducateur magazine", Cannes, 1966, nr. 9.

[7] Henri Dieuzeide, *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, P.U.F., Paris, 1965.

[8] Georges Friedmann, *L'école parallèle*, în „L'éducation nationale", Paris, 1967, nr. 822.

[9] Paul Heimann, *Études et documents d'éducation*, U.N.E.S.C.O., nr. 50, p. 12.

tatea individului de-a o urma sau nu, de modernitate, de atractivitate, solicitînd într-o manieră nouă efortul celor cărora li se adresează. Ea devine mai agreabilă, mai facilă etc.

Poate oare pedagogia contemporană să ignoreze această situație educațională nouă, de concurență, oarecum, a unui învățămînt tradițional? Poate învățămîntul propriu-zis să nu țină seama de faptul că mass-media oferă copiilor, adolescenților și tinerilor o imensă cantitate de cunoștințe, o bogată experiență de cunoaștere? Poate oare școala să se dezintereseze de modificările pe care mass-media le-au adus în mediul de viață și de activitate al elevului? Firește că nu. Acesta este răspunsul unanim al pedagogiei moderne exprimat tot mai pregnant în atîtea ocazii, ca și în literatura pedagogică curentă. Nu există, de exemplu, nici un tratat de pedagogie contemporană care să nu acorde importanța cuvenită influenței mass-mediei asupra formării profilului spiritual al *tinerelor generații*. Este evident că ambele forme de educație sînt produsul epocii în care trăim și răspund cerințelor reale ale civilizației moderne. Numai reunite într-un tot unitar ele pot constitui un sistem de educație corespunzător, care să servească scopurilor generale ale educației, ale educației comuniste în societatea noastră. Nu poate fi vorba de două universuri educative fără comunicație între ele. De aceea, totul este de a se găsi o coexistență fecundă între cele două forme de educație, de a reuși să se arunce o punte solidă de legătură între învățămînt și mass-medie [10].

Prezența mass-mediei obligă învățămîntul să țină seamă de abundența informației căpătate prin contactul cu aceste mijloace moderne audio-vizuale, să valorifice fondul aperceptiv atît de mult lărgit și îmbogățit al elevului din zilele noastre, care nici pe departe nu se poate asemăna cu cel al elevului de altădată. Poate oare profesorul să fie străin și să nu facă apel în cadrul lecțiilor sau a altor forme de activitate instructiv-educativă la ceea ce elevii au audiat sau vizionat la televiziune, radio, cinema, sau au citit în presa care le este destinată lor? Nu ar fi el oare pus într-o situație de inferioritate dacă se va situa în afara acestui cîmp informațional și de penetrație psihologică? Iată pentru ce opinia pedagogică aproape în unanimitate consideră că învățămîntul trebuie să-și asume sarcini noi, să devină principala cale de sistematizare și de sintetizare a acestor influențe educative.

Școala va trebui să orienteze experiența de cunoaștere și de viață a tineretului dobîndită mai mult sau mai puțin spontan prin multiplele surse de informație existente, să înarmeze tinerele generații cu criterii și judecăți de valoare care să le permită să facă din tehnicile audio-vizuale un instrument eficient de desăvîrșire a educației, de autoinstruire, de auto-educație sau în alți termeni, de întregire și facilitare a ceea ce se cheamă educația permanentă. Altfel, nici n-ar fi de înțeles cum s-ar putea integra perfect noianul de informații pe care le primește zi de zi elevul în viața lui particulară, extrașcolară, cu filonul de cunoștințe dobîndit sistematic și prin efortul asiduu în procesul de învățămînt. În caz contrar, ele ar risca să rămînă sporadice, dispersate și superficiale, să se șteargă cu ușurință, să mențină pe copil într-o asemenea lume de informație în care seriosul și superficialul, imaginarul și realul se confundă,

[10] Paul Heimann, *Op. cit.*

se amestecă, creînd o cultură de suprafață și în mișcare, seducătoare, dar iluzorie [11]. Spiritul critic pe care tînărul trebuie să-l utilizeze în asimilarea noilor valori culturale și sociale numai cultura școlară îl poate dezvolta în condițiile cuvenite. Învățat încă de pe băncile școlii să se folosească inteligent de noile mijloace de comunicație, viitorul absolvent va reuși să țină într-o mai mare măsură pasul cu ritmul noilor cuceriri cultural-științifice și să fie mereu în actualitatea marilor evenimente social-economice și politice ale epocii istorice în care trăiește.

Este adevărat că în fața unei asemenea situații în care profesorul nu mai este „conservatorul" unei culturi pe care mass-media o face să apară desuetă, în care întîmpină o serioasă concurență, el poate să trăiască un sentiment de uzurpare a prestigiului și autorității sale, de intimidare etc. Totuși, nici pe departe nu poate fi vorba de faptul că mass-media, chiar integrată în procesul de învățămînt, ar putea să suprime funcția lui, ci doar să o transforme. Profesorul trebuie să domine prin atitudinea sa mass-media, să-i combată primejdiile, să-i pună avantajele în serviciul promovării personalității elevilor, al umanizării, se regleze procesul de cunoaștere. Așadar, o nouă misiune i se încredințează dascălului, misiune care nu este cu nimic mai puțin importantă decît aceea asumată de el în perioada de apogeu a școlii clasice [12]. Dotat cu calități umane superioare, cu o pregătire corespunzătoare și cu un înalt nivel de cultură, profesorul devine un animator care ajută, îndrumează, reglează, controlează etc. dezvoltarea mentală și spirituală a tineretului. El are datoria de a trăi cu timpul sau, de a menține în mod simultan contactul cu elevii săi, cu universul lor spiritual și social, cu sursele lor de informație, cu limbajul lor etc. [13]

În altă ordine de idei, este absolut necesar să subliniem faptul că pretutindeni în lume se consideră că *utilizarea pe scară largă și intensivă a tehnicilor audio-vizuale reprezintă una din căile principale prin care se poate accelera evoluția învățămîntului în concordanță cu evoluția vieții social-culturale* [14]. Această modalitate constituie încă una din căile de *adaptare a școlii la realitatea socială și culturală în care trăim* și care facilitează și elevului posibilitatea de a se adapta acestei realități [15]. În multe situații, noile tehnici oferă posibilitatea accelerării procesului de *democratizare a învățămîntului*, acolo unde acest lucru nu s-a putut înfăptui încă, din motive social-istorice și economice bine cunoscute. În paginile revistei noastre, au fost relevate adeseori eforturile sporite care se fac în această privință, proiectele și programele aplicate, bunăoară, de UNESCO, ca și de alte organisme naționale sau internaționale, în contextul cărora recurgerea la mass-medie ocupă un loc însemnat.

Atenția noastră va fi reținută îndeosebi de faptul că interesul crescînd care se manifestă față de valorificarea în scopuri educative și

[11] Georges Friedmann, *L'école parallèle*, în „Le Monde", nr. 6527, 7 ian 1966.

[12] Georges Friedmann, *L'école parallèle*, în „Le Monde", Paris, nr. 6528, din 8 ian 1966.

[13] *Idem.*

[14] *Outils et techniques pedagogiques*, în „l'Educateur magazine", Cannes, 1968, nr. 7, p. 41—43.

[15] *Pédagogie et psychologie des groupes*, Édition de l'Epi, Paris, 1966.

instructive a celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii moderne se îmbină cu speranța că mijloacele audio-vizuale ar putea să contribuie efectiv la *îmbunătățirea radicală a tehnologiei pedagogice*. Astfel, se consideră că înzestrarea școlii cu cele mai noi mijloace audio-vizuale (alături de aparatura modernă de laborator) vine să apropie organizarea procesului de învățămînt de cerințele actuale ale mersului ascendent al dezvoltării științei și tehnicii. Progresul culturii, progresul multilateral al vieții sociale, se resimte nu numai în reconsiderarea conținutului învățămîntului, ci și în schimbarea caracterului activității cognitive a elevului, a condițiilor de însușire a materiei și a obiectivelor urmărite [16]. Tot atît de pregnant el trebuie să se înregistreze însă și în forma didactică prin care se asigură transmiterea și preluarea noului conținut al învățămîntului și atingerea noilor obiective instructiv-educative. Or, aceasta reclamă tocmai schimbarea posibilităților de dirijare a unei astfel de activități, adică a metodelor și a mijloacelor de învățămînt. În această privință, este extrem de semnificativ faptul că în gîndirea multor pedagogi, psihologi, sociologi sau a altor oameni de cultură și de știință *generalizarea utilizării tehnicilor audio-vizuale capătă un sens revoluționar, ca unul din primatele reînnoirii sau revoluționării însăși a practicii educaționale, a pedagogiei*. Este „... din ce în ce mai evident —, remarcă René Maheu, directorul general al UNESCO — că problemele extinderii educației sînt practic insolubile fără o adevărată revoluție în însăși tehnologia educației, ... fără introducerea unor tehnici și metode noi, care să sporească eficacitatea mijloacelor folosite și, în special, randamentul profesorilor. Folosirea mijloacelor *audio-vizuale* zise *de informare — filmul, radioul, televiziunea — și utilizarea unor mașini în ceea ce se numește instrucția programată* fac posibilă de acum înainte această revoluție necesară și aceasta atît în învățămîntul școlar, cît și în educația extrașcolară, cu condiția, totuși, de a înțelege că această revoluție a tehnicilor trebuie să fie însoțită de o nouă pedagogie, adică de o înnoire a metodelor" [17]. După părerea sa, mijloacele audio-vizuale reprezintă, în momentul de față, instrumentele în jurul cărora trebuie să se săvîrșească revoluția tehnologică pe care o socotește indispensabilă în practica educațională modernă și în cadrul căreia aceste tehnici vor trebui să ocupe un loc tot mai important [18].

Tot în acest spirit, ne apare deosebit de semnificativă atitudinea așazisei „Comisii de reînnoire a pedagogiei" constituită nu de mult de Ministerul Educației din Franța, care, manifestînd mult interes față de serviciile deosebite pe care mass-media le poate aduce unui învățămînt modern, a propus în concluziile sale înaintate Consiliului de Miniștri *să se studieze cu prioritate, posibilitatea generalizării metodelor moderne, între care metodele audio-vizuale vor trebui să ocupe locul de frunte* [19]. Acest loc de bază este ocupat de mijloacele audio-vizuale în mod logic, în virtutea faptului care se demonstrează științific că mesajul audio-vizual nu este

[16] R. P. Atutov, *Nekatorîie vaprosî ispolîsovaniia nagliadnosti v obucenii*, în „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1967, nr. 5.

[17] René Maheu, *Civilizația Universului, inventar al viitorului*, Ed. științifică, București, 1968, p. 80.

[18] *Ibidem*, p. 86.

[19] *Le plan d'Alain Peyrefitte sur la rénovation pédagogique*, în „l'Éducation nationale", Paris, 1968, nr. 854.

numai un mijloc suplimentar de comunicare, ci implică și reorganizarea profundă a tuturor funcțiilor cognitive, de la cele mai elementare senzații și percepții, pînă la cele mai complexe procese intelectuale [20], oferind nu numai material intuiției, ci și modele de cunoaștere. Informația filmică, ca și cea televizată, de exemplu, „afectează raporturile imediate ale cunoașterii și integrarea sa psiho-socială la nivelul fiecărei conștiințe" [21].

Restructurările psihologice profunde pe care le determină prezența mesajului audio nu pot să nu atragă după sine și schimbarea formelor și procedeelor logico-didactice prin care mesajul este apropiat de elev. În mod direct, profesorul, conștient de implicațiile mesajului, este obligat să-și revadă funcțiile și modul de intervenție, să restructureze *vechea situație pedagogică*, pentru a canaliza și amplifica perturbările pozitive al căror suport este ecranul. Toți cercetătorii sînt de acord că, potențial, mesajul audio-vizual nu oferă un simplu „tiraj multiplu" al lecției clasice, ci el transformă condițiile de organizare a materiei și de desfășurare a lecției, ca și relațiile profesor-elev [22].

Dată fiind forța de restructurare a mesajului audio-vizual, pe plan teoretic, dispozitivul conceptual deja existent (conceptele deja elaborate de psihologie, pedagogie, sociologie, aplicate la noua situație) a apărut prea strîmt pentru a aprecia și exprima noua situație creată. Dovada o constituie atît diversitatea termenilor întîlniți în literatura audio-vizualului, cît și apariția unor termeni noi, creați și consacrați de personalități cu preocupări în acest domeniu (diegeză — termen aparținînd lui Etienne Souriau, iconosferă — lui Gilbert Cohen-Séat, viscosité filmique — lui H. Wallon, impregnarea cinematografică, empatie, în sensul lui A. Michotte etc.). Aceste noțiuni inedite, cu acoperire reală și substanțială, sînt încă o confirmare a faptului că mesajul audio-vizual nu este un mijloc nou în serviciul unei discipline vechi, ci un obiect restructurator.

În același timp, didactica audio-vizualului subliniază că această forță restructuratoare pe care mesajul o deține potențial nu se impune de la sine, prin simpla prezență a mesajului. Pentru a fi eficient, mesajul audio-vizual nu se poate asocia oricărei activități didactice. Eficiența sa depinde în mod direct de integrarea sa în ansamblul metodelor didactice, de orientarea generală a activității de învățare a elevilor, de raportul acțiunilor de informare cu operațiile de formare, de stimularea situațiilor de descoperire, problematice etc.

Mesajul audio-vizual poate accentua valențele pozitive ale unei structuri educative organizate în sensul formativ, după cum poate duce la extrem carențele muncii instructive, întărind pozițiile unei pedagogii tradiționale conservatoare. Între introducerea mesajului în învățămînt și asigurarea eficienței în sensul didacticii moderne nu se stabilește o legătură liniară. Cheia utilizării eficiente a potențialului înnoitor al me-

---

[20] E. E. Solovieva, *Problemele de bază ale psihologiei perceperii filmului didactic*, în „Sovetskaia pedagoghika", 1966, nr. 5

[21] Gilbert Cohen-Séat, *Problèmes actuels du cinema et de l'information visuelle*, P.U.F., Paris, 1959, p. 15.

[22] J. Cazeneuve și R. Pagès, *T. V. universitaire et réactions au changement dans la communication pédagogique*, în „Revue française de sociologie", aprilie-iunie, 1966, VII-2.

sajului se află, după marea majoritate a cercetătorilor, în mîna profesorului. De exemplu, Alfred P. Hayes, ca și alți pedagogi ,este de părere că deși mijloacele audio-vizuale sînt extrem de prețioase, nu trebuie să așteptăm de la ele soluții și rezultate miraculoase. Singurul care poate obține rezultate deosebite în învățămînt este profesorul ,care însă, trebuie să știe să folosească în mod ingenios ajutorul tehnicii, conform necesităților și sarcinilor didactice și educative urmărite [23]. Cu cît ponderea mesajului crește, cu atît și intervenția profesorului trebuie să capete amploare, mai ales pe linie formativă, în lumina unei pedagogii a descoperirii și redescoperirii adevărului. Mesajul nu înlocuiește și nu trebuie să înlocuiască nici efortul profesorului și nici pe cel al elevului. Profesorul trebuie să rămînă în centrul oricărei acțiuni pedagogice ce se vrea eficientă, impunînd stilul și climatul muncii didactice în contextul căreia se află și mesajul audio-vizual. Mesajul — prin prezența sa — obligă profesorul la restructurări, dar rezultate concrete se obțin numai prin conștientizarea urmată de măsuri corespunzătoare a acestui lucru de către profesor. De faptul dacă profesorul va vedea numai aportul ilustrativ al mesajului sau va lua în considerare efectul operator al cunoștințelor audio-vizuale, experiențelor, operațiilor pe care le desfășoară subiectul cu materialul audio-vizual depinde — arată Gustavo Cirigliano — dacă „ne îndreptăm către o direcție modernă sau dacă mijloacele audio-vizuale vor rămîne legate ca instrumente accesorii de o concepție tradițională a învățămîntului ce se bazează pe recepționarea pasivă de către elev" [24].

Dacă părerile cercetătorilor sînt unanime în ceea ce privește forța restructuratoare a mesajului și necesitatea acțiunii conjugate a profesorului, modul concret de intervenție al profesorului se nuanțează, diferă chiar, de la cercetător la cercetător. Dacă pentru Robert Lefranc „orice acțiune fără profesor este o acțiune împotriva profesorului", iar problematica integrării mesajului se pune sub forma unei strategii de folosire specifică a acestuia de către profesor, Jean Claude Filloux și Janine Filloux, exprimînd orientarea non-directivă a pedagogiei, arată că intervenția profesorului nu se situează la nivelul relațiilor mesaj-elev, ci la nivelul interacțiunilor grupei ce îl folosește. „Esențial nu este numai de a prepara și exploata mesajul, ci de a permite exploatarea mesajului de însiși elevii" [25].

În literatura pedagogică a audio-vizualului se enumeră și alte condiții care contribuie la acțiunea eficient înnoitoare a mesajului. Printre acestea se remarcă pregătirea specială a copilului pentru „civilizația imaginii", astfel încît elevii să primească în școală o cultură care face loc larg tehnicilor audio-vizuale creatoare [26], alegerea judicioasă a tipu-

---

[23] Alfred P. Hayes, *New direction in foreign language teaching*, în „The Modern Language Journal Milwaukee", 1965, nr. 5, p. 281—293.

[24] Gustavo Cirigliano, *Appredimento e mezzi audio-visivi*, în „I problemi della pedagogia", nr. 4—5/1966, p. 690.

[25] Janine Filloux, *Techniques audio-visuelles et pèdagogie des groupes*, în vol. *Pédagogie et psychologie des groupes*, Édition de l'Epi, 1966.

[26] *Education nouvelle et le monde moderne*, sub red. lui G. Mialaret, P.U.F., 1966, p. 73.

L'intiation cinématographique, „Cahiers de documentation", Serie pédagogique, Publication de l'Institut Pédagogique National, Paris, 1967.

lui de mesaj audio-vizual bazată pe contribuția lor distinctă la tipul specific de învățare [27], munca vie și creatoare a elevilor cu mijloacele audio-vizuale (filmări, imprimări, montaje) cu scopul de a le demistifica (Școala Freinet) etc. Se acordă din ce în ce mai multă atenție modului de a concepe și mijloacelor de realizare a mesajelor audio-vizuale, atît structurii didactice a mesajului, cît și procedeelor extradidactice de realizare a ei.

Rolul director al cercetării științifice în găsirea modalităților eficiente de integrarea mesajelor este în mod deosebit subliniat. Multe din insuccesele introducerii mesajelor audio se datorează negăsirii unui loc exact, fundamentat teoretic. „Timiditatea inexplicabilă a pedagogiei în ceea ce privește problemele televiziunii școlare, de exemplu, va avea urmări triste în viitor, iar încetineala în cercetarea noului mijloc didactic poate deveni o frînă în dezvoltarea televiziunii", arată L. P. Pressman [28]. Neaplicarea de către cadrele didactice a rezultatelor obținute de cercetarea științifică duce la aceleași rezultate. O cercetare desfășurată pe scară largă în S.U.A. a avut drept scop stabilirea principiilor acceptării în învățămînt a rezultatelor cercetării mesajului audio-vizual (relatează W. Meierhenry [29]) cu scopul accelerării ritmului lor de preluare de către cadrele didactice.

Fără îndoială că introducerea tehnicilor audio-vizuale în procesul de educație și de instruire ridică și alte probleme. De fapt, asupra multora dintre ele revista noastră a informat periodic cititorii săi. Ceea ce se cuvine să mai relevăm de data aceasta este și opinia care se conturează din ce în ce mai pregnant, potrivit căreia noile tehnici audio-vizuale, cu toate avantajele folosirii lor, nu vor putea să reprezinte remediul universal al tuturor neajunsurilor și deficiențelor de care suferă învățămîntul, instrumentul suveran de reînnoire a acestuia [30]. A se considera că modernizarea învățămîntului se poate realiza doar prin singura preluare și introducere a mass-mediei în activitatea didactică este o încercare cu totul iluzorie[31].

МАССОВЫЕ СРЕДСТВА И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

(Резюме)

Положительно оценивая роль масовых средств в современном обществе, авторы указывают на необходимость создания некоторых форм эффективного сосуществования организованного образования (под руководством учителя, при строгом отборе информации и при интенсивном усилии в обучении) и „свободной" школы, действующей в свободное время, без учителя, с великим и богатым разнообразием фактов и информаций.

---

[27] *La Télévision, fait social*, „Cahiers pédagogiques" nr. 69, sept 1967; Francis M. Dwyer Jr., *Adapting visual Illustrations for Effective Learning*, în „Harverd Educational Review", Spring, 1967.

[28] L. P. Pressman, *Emisiunea școlară de T. V. și cerințele față de ea*, în vol. *Televidenie v Şkole*, Moskva, 1967, sub red. lui Kaşin, p. 46.

[29] Meierhenry Wesley, *„Inovation, education and media*, în „A. V. Communication Review" nr. 4/1966.

[30] Martin Marc, *Sur les techniques audio-visuelles*, în „L'école et la nation", Paris, 1966, nr. 149, p. 57—60.

[31] *Outils et techniques pédagogiques*, „L'éducateur magazine", Cannes, 1968, nr. 7, p. 42.

В школе массовые средства могут способствовать коренному улучшению педагогической технологии таким образом, чтобы это вело к изменению характера познавательной деятельности учащегося, условий усвоения учебного материала, в смысле повышения качества и объема информации, усвоенной в определённый период времени, выделения существенных признаков и развития мышления.

Преобразующая сила аудио-визуального сообщения не действует без соответствующей деятельности высокого качества, в которой учитель учитывает не только (и не столько) иллюстративный вклад, но и действенный эффект.

LES MASS-MEDIA ET L'ACTIVITÉ ÉDUCATIONNELLE

(Résumé)

Tout en appréciant le rôle des mass-media dans la société moderne, cette étude souligne la nécessité de trouver des formes de coéxistence féconde entre l'enseignement organisé mis sous le contrôle du professeur et fondé sur une séléction et une hiérarchie stricte de l'information, de même que sur l'effort intensif d'apprentissage et, d'autre part, „l'école" qui agit pendant les loisirs, sans professeur, attrayante et pourtant abondant d'informations. Dans les écoles, les mass-media peuvent contribuer effectivement à l'amélioration radicale de la technologie pédagogique et de la sorte conduire au changement de l'activité cognitive des élèves et des conditions d'assimilation des connaissances dans le sens du relèvement de la qualité et de l'accroissement du volume de l'information accumulée par unité de temps, de l'essentialisation de la connaissance et du développement de la pensée.

La force rénovatrice que le message audio-visuel contient ne s'impose pas d'elle-même. Pour qu'elle devienne agissante il faut que le professeur, conscient de l'efficience du message audio-visuel, l'associe à une activité didactique de haute qualité et le considère non seulement sous son rapport de porteur d'information mais surtout dans son effet opérationnel.

MASS-MEDIA AND THE EDUCATIONAL ACTIVITY

(Abstract)

Appreciating the role of mass-media in the modern society, the paper underlines the necessity of some forms of fertile coexistence between the organized education, under the teacher's control based on a strict selection and hierarchical system of information as well as the intensive effort of learning, and on the other hand the „school" of free time, attractive, without a teacher and full of facts and information. In school, mass-media can make an important contribution to the radical improvement of educational technology, so that it can change the character of cognitive activity of the pupil, the conditions of learning the subject matters, to increase the quantity and bulk of information stored in a unity of time, of essentialization of knowledge and the development of mature thought. The powerful force of the audio-visual message is not imposed consequently. In order to do that it must be associated to a high quality educational activity in which the teacher, having in view the efficience of audio-visual message, takes into consideration not only its illustrative contribution but also its operating effect.

Valența informațională a activității extradidactice

Prof. MIRCEA ȘTEFAN

Timpul liber al elevilor este organizat, în mare parte, prin acțiuni educative și recreative extradidactice, racordate la imensul potențial educațional al Uniunii Tineretului Comunist și al Organizației Pionierilor. În îndrumarea acestor acțiuni, ca și în întregul proces de instruire și educare a tinerei generații, „rolul principal revine școlii, cadrelor didactice, care dispun de cunoștințe și de experiența pedagogică necesară" [1].

Vom investiga, în cele ce urmează, o funcție pedagogică fundamentală a acțiunilor extradidactice: asigurarea unei activități cognitive în vederea îmbogățirii bagajului de informație, a lărgirii orizontului cultural, a dezvoltării intelectuale a elevilor. Precizăm că aceasta reprezintă numai una din laturile multiplei funcționalități a domeniului extradidactic, pe care nu intenționăm nici să-o absolutizăm și nici să o supraordonăm importanței altora; o privim ca pe un subansamblu al schemelor funcționale, infinit mai vaste, ale procesului educației.

Fără ca problema să fie nouă, ea cîștigă o nouă însemnătate și solicită noi căi de rezolvare în actualitate. Desăvîrșirea construcției socialiste în țara noastră, în condițiile revoluției tehnico-științifice mondiale, impune educarea unor oameni cu o solidă formație intelectuală, culți, instruiți, cu orizonturi larg deschise. Documentele de partid au subliniat de mai multe ori în ultimii ani că ridicarea nivelului de cultură al întregului popor este o cerință obiectivă a mersului înainte al societății noastre. Principala cale pe care noile generații urcă treptele cunoașterii umane o constituie procesul de învățămînt, precis reglementat prin planurile de învățămînt și programele școlare. Ritmul rapid al multiplicării cunoștințelor face, însă, ca procesul de învățămînt să nu poată oferi, în școala de cultură generală, decît o prezentare sintetică a inepuizabilului tezaur al culturii. Tocmai din această cauză în procesualitatea educației contemporane se conturează, din ce în ce mai puternică, tendința de creștere a ponderei activităților dinafara clasei și dinafara școlii în lărgirea ariei de cunoaștere, în asigurarea contactului elevilor cu subiectele cunoașterii, în dezvoltarea capacității lor cognitive, în pregătirea lor pentru o autoinstruire permanentă de-a lungul vieții. De aici și necesitatea cercetării științifice a potențelor informaționale ale activității extradidactice, a modalităților prin

---

[1] *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România, aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22-25 aprilie 1968*, București, Editura politică, 1968, p. 33.

care pot fi ele valorificate pentru a îndruma conștient, conform țelurilor educației noastre, manifestarea lor [2].

Cîteva considerații generale asupra problemei ne vor servi drept punct de plecare.

Amplificarea informației nu trebuie înțeleasă ca un simplu proces de stocare. Ea presupune operații intelectuale active pentru cucerirea informațiilor, precum și acțiuni aplicative pentru care cadrul extradidactic este foarte propice. Ea mai presupune impulsul spre cunoaștere și bucuria cunoașterii. Este vorba, deci, de un aspect al personalității în întregul ei, în care elementul cognitiv este strîns legat de cele afective și volitionale. A conduce procesul dezvoltării orizontului informațional nu înseamnă pur și simplu a informa, ci a organiza experiența copilului, declanșînd și orientînd activitatea lui cognitivă pe căile de cunoaștere adecvate obiectivului urmărit.

Cercetînd felul în care acțiunile extradidactice potențează informațional, vom încerca să stabilim unele relații obiective, constante, între aceste acțiuni și consecințele lor pe planul cunoașterii. Amintim că în domeniul pedagogiei, după cum consideră numeroși oameni de știință contemporani, regularitățile pot fi exprimate nu sub forma unor legături univoce invariabile, ci a unor caracteristici probabilistice, prin frecvența relativ stabilă a apariției unor rezultate (repartiția valorilor, valori medii, oscilații în jurul lor, corelații), în raport cu variația condițiilor. Forma probabilistică dată adevărurilor pedagogice nu impietează asupra strategiei aplicării lor în practica muncii educative. Am ținut să precizăm aceasta, fiindcă unele din constatările noastre vor fi prezentate sub forma comparației între valori medii, a corelațiilor, a coeficienților de variabilitate. Mai precizăm, însă, că nu mitizăm datele obținute prin prelucrarea statistică, ci le atribuim numai o valoarea orientativă, însoțindu-le permanent de analiza psihopedagogică a fenomenelor care au produs respectivele frecvențe.

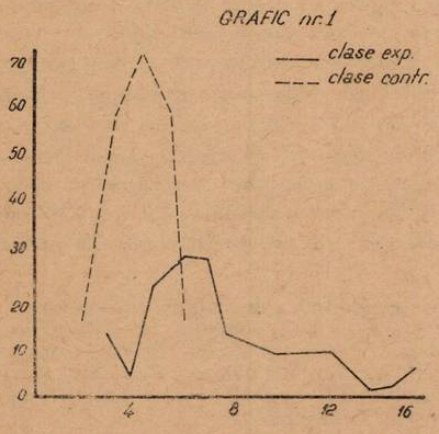
Cercetarea prin care am obținut materialul prelucrat mai jos s-a desfășurat în anul școlar 1967—1968 la școlile generale nr. 56 și 188 din București și școlile generale nr. 1 și nr. 4 din Piatra Neamț, cuprinzînd numai elevi din clasa a IV-a. Experimentarea la care ne referim are caracterul unui experiment invocat, în care prezența sau absența factorilor al căror efect este cercetat (aici acțiuni pionierești diversificate sub aspectul conținutului și al metodicii) a fost, în cele mai multe cazuri, nu provocată, ci obținută prin selectarea corespunzătoare a claselor la care erau prevăzute astfel de acțiuni. Cercetătorul a intervenit sprijinind desfășurarea unor acțiuni conform cerințelor metodice experimentale, la clasele de control nefăcîndu-se nici o intervenție. In raport cu conținutul diferitelor activități, aceleași clase au alternat, prin rotație, în poziția de clase experimentale și de control. Investigarea fenomenelor s-a efectuat prin participarea directă la desfășurarea activităților și prin testarea pre și postexperimentală a efectelor pe diferite meridiane ale sferei culturii elevilor. S-au folosit probe de cunoștințe și de opțiuni preferențiale, în prelucrarea statistică a materialului au fost aplicate criteriile pentru estimarea semnificației mediilor, frecvențelor și diferențelor dintre medii, eliminîndu-se din discuție rezultatele sub nivelul de semnificație P = . 01.

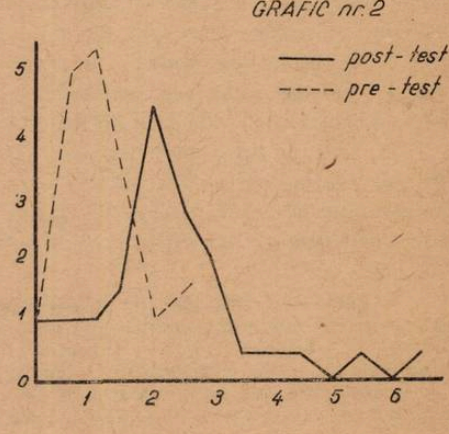
In graficul nr. 1 sînt comparate frecvențele obținute la clasele experimentale (90 elevi) și la cele de control (114 elevi), la testarea *numărului de scriitori* pe care-i cunoaște fiecare elev. Rezultatele medii ale claselor experimentale sînt cu 97% mai mari decît cele ale claselor de control (7,88 față de 4). Probe suplimentare au indicat

[2] Dintre referirile recente la necesitatea și posibilitatea dezvoltării informaționale în cadrul extradidactic, amintim pe cele ale lui E. Breuse (Belgia), H. Paetzold (R.D.G.), J. Dumazedier (Franța), Z. Dabravski (Polonia). În țara noastră, problema, a fost ridicată în lucrările lui Stanciu Stoian, Traian Pop, George Văideanu, Virgil Radulian, Patița Silvestru, Petre Bărbulescu, Anton Vasilescu, Virgil Caraba ș.a.

la clasele experimentale cunoaşterea unui număr mai mare de opere literare, precum şi posibilităţi sporite în a stabili legături între conţinutul operelor literare şi cunoştinţele căpătate la istorie. Astfel, la întrebarea „Care scriitori au cîntat cucerirea independenţei?", media răspunsurilor la clasele experimentale a fost cu 45,38% mai mare decît la clasele de control. Performanţele sporite ne apar aici ca efecte ale organizării unor acţiuni extradidactice atractive, care au impulsionat contactul elevilor cu creaţia literară: şezători şi montaje literare, concursuri cu conţinut literar, întîlniri cu scriitorii. La concursul literar organizat la 24 noiembrie 1967 la clasa a IV-a A de la Şcoala generală nr. 188 din Bucureşti (învăţătoare Ana Vameşu) s-a putut constata că perspectiva concursului i-a stimulat pe elevi să citească versurile mai multor reprezentanţi ai literaturii noastre clasice şi contemporane. Tot astfel, montajul literar organizat la clasa a IV-a A a Şcolii generale nr. 1 din Piatra Neamţ (învăţătoare Maria Cuciuc) cu prilejul sărbătoririi Zilei Independenţei a valorificat — în manifestarea de înaltă emoţionalitate a întregului detaşament pionieresc — o intensă pregătire prealabilă a fiecărui pionier. Pionierii din Piatra Neamţ au vizitat mormîntul lui Calistrat Hogaş şi casele memoriale de la Humuleşti şi Mircesti, iar cei de la clasele experimentale din Bucureşti au recitat versuri în faţa busturilor de la „rondul scriitorilor" din Cişmigiu. Contactul direct cu operele scriitorilor şi cu locurile care amintesc de viaţa şi creaţia lor, caracterul colectiv şi rezonanţa emoţională a activităţilor care au oferit o motivaţie şi o întărire specific pionierească ne par a fi elemente care au contribuit la ridicarea nivelului performanţelor. Adăugăm că acolo unde s-a pus accentul pe activităţile cu conţinut literar şi pe creaţia literară, acest fapt s-a reflectat şi în preferinţe: un număr mai mare de opţiuni pentru cercurile literare, pentru concursuri şi şezători literare, pentru literatură ca obiect de învăţămînt.

Graficul nr. 2 ne prezintă rezultatele obţinute la o singură clasă (a IV-a A, Şcoala generală nr. 188) la pre-testul şi post-testul privind *cunoştinţele despre pictorii români*. Media iniţială a fost de 2,17, iar cea finală de 4,63. La această probă media totală a claselor experimentale este cu 160,31% mai mare decît cea a claselor de control. Elementul experimental l-a constituit introducerea în programul de activităţi a vizitării unui muzeu de artă plastică, unde s-a realizat, pe baza unei pregătiri adecvate, contactul copiilor cu opere fundamentale ale lui Grigorescu, Luchian, Aman, Băncilă ş.a. Trebuie spus, însă, că rezultate deosebit de bune s-au obţinut şi în situaţia în care nu a fost posibilă o astfel de vizită (cl. a IV-a A, Şcoala generală nr. 4 din Piatra Neamţ, învăţătoare V. Paiu), prin folosirea diafilmelor şi a albumelor cu reproduceri ale operelor marilor pictori (pre-test 2,66, post-test 3,67).



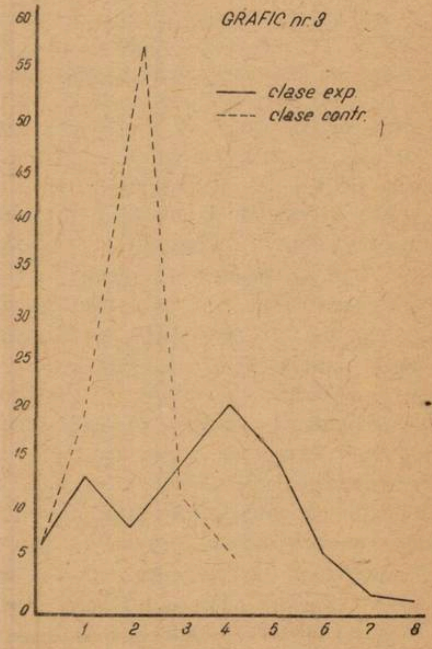


Foarte concludente ne par a fi probele privind cunoștințele asupra *muzicienilor* (grafic nr. 3). Aici media claselor experimentale este cu 70,43% mai mare (3,32 față de 1,84), datorită includerii în programele de activități a audițiilor muzicale (discuri, radio, televiziune sau magnetofon, după împrejurări) și a vizitării muzeului George Enescu sau a casei memoriale de la Stupca. Una dintre clase (clasa a IV-a A de la Școala generală nr. 56 din București, învățătoare C. Negruțu) s-a distanțat mult de celelalte prin cunoașterea de către elevi a unui mare număr de opere muzicale ale lui George Enescu, rod al consecvenței cu care, încă din anii anteriori, audițiile muzicale și participarea la concerte sînt integrate în sistemul activităților din timpul liber al elevilor.

La probele cu conținut din domeniul *istoriei și geografiei*, performanțele sporite s-au datorat, în primul rînd, excursiilor, expedițiilor pionierești, vizitelor și drumeției în mediul înconjurător și pe întinsul țării. Aici s-au reliefat limpede marile posibilități pe care le oferă contactul direct cu vestigiile istorice locale. Nu trebuie neglijată, însă, nici influența altor acțiuni extradidactice, mai ales a spectacolelor și a sărbătoririi festive a unor aniversări de seamă ale trecutului poporului nostru (revoluția de la 1848, Unirea Principatelor, insurecția națională din august 1944 ș.a.).

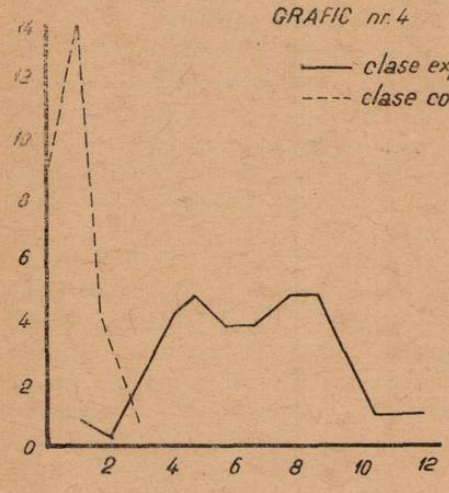
Să examinăm cîteva din rezultatele testelor de *cunoștințe din domeniul istoriei*. La proba „Localități care amintesc victorii asupra cotropitorilor turci", clasele experimentale au obținut o medie cu 63,63% mai mare decît a celor de control (5,40 față de 3,30), la proba „Conducători ai luptei pentru Unire" cu 44,62% mai mare (3,63 față de 2,51), iar la proba „Momente din lupta partidului" cu 55% mai mare (4,03 față de 2,60). Probele au fost concepute pentru a aprecia nu numai suplimentarea informației în direcțiile respective, dar și creșterea capacității de sinteză, de integrare în structuri inedite a cunoștințelor dobîndite în procesul de învățămînt sau în afara lui. Clasa la care contactul direct al elevilor cu monumentele trecutului s-a realizat mai amplu și cu o mai temeinică pregătire cognitivă și emoțională a elevilor (cl. a IV-a B de la Școala generală nr. 4 din Piatra Neamț, învățătoare A. Bucureșteanu) a obținut rezultatele cele mai bune la probele de mai sus.

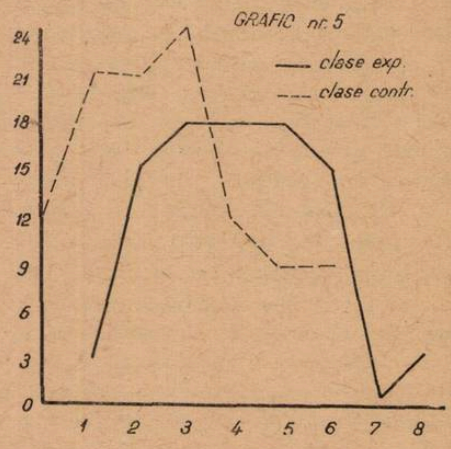
La proba care solicită cunoștințele privind vechile așezări ale dacilor, această clasă a obținut media 6,97, în timp ce altă clasă, din același oraș înconjurat de vestigii ale istoriei, a obținut media 0,90. Redăm în graficul nr. 4 rezultatele acestei probe, la care performanțele claselor experimentale se datoresc vizitării muzeului arheologic și diferitelor șantiere arheologice (Bîtca-Doamnei, Frumușica, Izvoare).



Suplimentarea cognitivă extradidactică a apărut foarte evidentă în timpul recapitulării finale la istorie, geografie și cunoștințe despre natură, unde elevii claselor experimentale au integrat, în sinteze noi, atît cunoștințele căpătate la cursuri, cît și pe cele dobîndite în manifestările extradidactice. S-au stabilit corelări între cunoștințele istorice și cele geografice, între cele istorice și cele literare, între cele geografice și cele de științe naturale etc. (graficul nr. 5).

Analiza activităților desfășurate, raportată la rezultatele obținute la fiecare clasă, ne-a evidențiat rolul mare pe care l-a jucat și aici *pregătirea problematizatoare* a acțiunilor. Anticipînd cele ce vor vedea elevii în vizite și excursii, învățătorii le-au prezentat viitoarele informații ca pe răspunsuri la problemele puse, ca pe niște mijloace de a-și satisface curiozitatea. Cerîndu-le să se pregătească pentru cucerirea cunoștințelor, să răsfoiască opere literare sau lucrări de istorie, științe naturale, geografie, să pregătească viitoare măsurători, descrieri, desene etc., ei le deschideau și apetitul





intelectual. S-au dat sarcini cognitive individuale și pe grupe pentru „captarea" de către elevi, pe parcursul excursiei, a diferitor categorii de informații, pentru consemnarea lor, pentru valorificarea lor ulterioară. Unele clase au strîns în cadrul excursiilor colecții care au servit apoi ca material didactic distributiv în predarea cunoștințelor despre natură (cărbuni de pămînt, produse petroliere, plante ș.a.). În general, succesul a fost asigurat printr-o maximă activizare a elevilor în pregătirea, desfășurarea și valorificarea ulterioară a acțiunilor extradidactice. Contactul nemijlocit cu frumusețile naturii, cu realitățile vieții noastre sociale, cu semnele trecutului, în condițiile unei observații active și colorate de bucuria trăirilor colective, a dus la deschiderea largă a ferestrelor spre cunoaștere. Nu trebuie uitat nici rolul pe care l-a jucat cuvîntul învățătorului în îndrumarea observațiilor elevilor, în reliefarea esențialului.

Analiza scoate în evidență, la clasele cu rezultatele cele mai bune, și o anumită coordonare între sursele informaționale extradidactice și cele proprii procesului de învățămînt. Nu este vorba de impregnarea extradidacticului cu didacticism, de folosirea timpului liber pentru reluarea, sub alte forme, a lecțiilor. Se remarcă însă, din chiar năzuințele cognitive ale elevilor, o anumită continuitate și reciprocitate a celor două tipuri de activitate de cunoaștere. Interesele care se cer satisfăcute în afara clasei au fost deșteptate, adesea, de cele învățate în clasă, după cum și în clasă răsună, adesea, chemările necunoscutului dinafara ei. Fără a dubla lecțiile, activitățile extradidactice le pot ilustra, adînci, lărgi, completa, dînd mai multă încredere în autenticitatea cunoștințelor predate. În acest sens, o anumită coordonare a acțiunilor extradidactice cu cele didactice devine o chezășie a reușitei superioare. Programele muncii educative oferă numeroase sugestii privind corespondența care poate și trebuie să fie realizată între cele două categorii de acțiuni.

Rezultatele obținute la probele de cunoștințe cu caracter *geografic* confirmă veridicitatea constatărilor de mai sus. La testarea cunoștințelor despre centrele industriei petroliere din țara noastră eficiența acțiunilor extradidactice s-a reflectat printr-o majorare a rezultatelor cu 63,64% (3,59 față de 2,20), la cea despre centrele industriei textile printr-o majorare cu 114,58% (5,15 față de 2,40), iar la cea despre centrele industriei lemnului printr-o majorare cu 143,43% (4,79 față de 3,20). Se resimte influența excursiilor și vizitelor pe Valea Prahovei, pe Valea Trotușului, la Fabrica de postav din Buhuși, la centrul de prelucrare a lemnului din Roznov. O probă privind cunoașterea hidrocentralelor n-a dat diferențe semnificative între frecvențe: clasele de control, deși nu vizitaseră nici o hidrocentrală, au avut rezultate bune datorită faptului că elevii doreau și se pregăteau să facă astfel de vizite. Nu este greu de înțeles pentru ce tocmai clasa care a folosit la lecția „Cărbunii de pământ", colecțiile individuale strînse în excursii a dat răspunsuri superioare — în medie cu 64,02% — celorlalte clase, la proba în care se cerea denumirea localităților unde se găsesc cărbuni de pământ. Aici se relevă din nou rolul mare al acțiunii practice dinafara clasei (strîngerea materialului, clasarea, etichetarea cu indicarea localității de unde a fost colectat) în însușirea și menținerea informațiilor. La o constatare asemănătoare ne conduc și rezultatele probelor care testează cunoștințele despre plante și animale, despre adaptarea lor la mediul de viață. Printre activitățile care au contribuit substanțial la lărgirea orizontului geografic menționăm corespondența dintre elevii claselor experimentale și cei ai claselor a IV-a de la alte școli din țară: a avut loc un bogat schimb de informații, trecîndu-se treptat spre schimbul de material didactic (ilustrate, roci, plante etc.). În general, la clasa a IV-a se remarcă o lărgire a orizontului local, cu tendința cuprinderii orizontului întregii patrii.

Una din ipotezele pe care am încercat să le valorificăm prin cercetarea pe care o prezentăm a fost legată de constatarea prealabilă a unei mari *variabilități* în performanțele cognitive ale elevilor acelorași clase. Oscilațiile inițiale (pre-test) în jurul mediilor erau pronunțate la fiecare probă. Este o realitate că în clase se află elevi cu capacități și deprinderi de învățare diferite, la nivel informațional diferit, fapt care determină disputa pedagogică între partizanii și inamicii „claselor omogene". Fără a participa la această dispută, am considerat, ipotetic, că prin aportul extradidactic s-ar putea produce o ridicare a nivelului tuturor elevilor clasei spre media inițială. Nu ne-am gîndit la o omogenizare în sensul negativ al anihilării particularităților individuale, ci în cel al obținerii unei platforme informaționale mai ridicate pentru întreaga clasă. Ni s-a părut plauzibil ca în activitatea didactică, prin reluarea unor cunoștințe, prin noua lor corelare, prin concretizarea și transpunerea lor în acțiune, clasele să devină mai „omogene" în respectivele domenii de cunoaștere. Pentru a verifica această ipoteză am calculat, la toate probele prezentate mai sus, coeficienții de variabilitate (formula Pearson). Analiza comparativă indică creșterea omogenității cu 31,76% la proba despre localitățile unde s-au obținut victorii asupra invadatorilor turci, cu 27% la proba despre principalele momente din lupta partidului, cu 17% la proba despre centrele industriei petroliere, cu 27,3% la proba despre centrele industriei textile, cu 31,6% la probe despre localitățile de unde se extrag cărbuni de pământ. În aceste domenii ale cunoașterii (istorie, geografie), ipoteza se verifică, marcîndu-se o ridicare a întregului colectiv spre plafonul mediu ceea ce nu înseamnă plafonare, căci și plafonul mediu se ridică. Ipoteza a fost, însă, infirmată la probele al căror conținut se referă la domeniile artei și literaturii. La cunoștințele lor despre scriitori, variabilitatea crește la clasele experimentale cu 17,51%, la cunoștințele despre muzicieni cu 14,20%, la cunoștințele despre pictori cu 5,20%. Este de presupus că în aceste cazuri oscilațiile mai accentuate în jurul mediei se datoresc posibilităților mai mari de manifestare a particularităților individuale (înclinații, aptitudini în formare) decît în cazul

înglobării informațiilor istorice sau geografice. De altfel și studiul graficelor prezentate ne ilustrează că ridicarea mediei se realizează, în aceste cazuri, într-o anumită măsură, printr-o ridicare deosebită a nivelului unor elevi (tendința de alungire a curbei spre dreapta), elevi care, sub impulsul activității extradidactice, își cristalizează și dezvoltă înclinațiile. Concluziile privind rolul activității extradidactice și eliminarea variabilității trebuie, deci, diferențiate în raport cu conținutul acestor activități. Această diferențiere ne va fi impusă și de un alt aspect al problemei noastre, la prezentarea căruia trecem acum, și anume cel al tentației cognitivului, *al năzuinței spre cunoaștere*, al bucuriei cunoașterii.

Într-adevăr, resursele informaționale extradidactice nu pot fi înțelese decît în raport cu factorii care provoacă și întreține frămîntarea cognitivă, care trezesc plăcerea de a te dărui cunoașterii. În cercetarea noastră, probele de cunoștințe au fost însoțite de probe menite să descifreze opțiunile și aspirațiile preferențiale ale elevilor. Prin cicluri de probe asupra aceluiași colectiv, distribuite pe întreg parcursul întregului an școlar, am încercat să căpătăm indicii asupra direcționării formării intereselor, la această vîrstă încă fluctuante. Aceste probe cereau elevilor să numească obiectul de învățămînt preferat, să aleagă sau să propună o activitate în programa de activități pionierești, să aleagă cartea dorită dintr-o listă de 7 titluri, să opteze pentru un anumit gen de materiale din revista „Cutezătorii", să aleagă cercul care li se pare cel mai interesant dintr-o listă amplă de cercuri. În alte probe, sub formă de joc, elevii adresau întrebări, al căror răspuns îl doreau, unui „Club al curioșilor" sau unui „Robot știe-tot", dezvăluindu-și astfel preocupările. Materialul strîns astfel a fost completat cu observații individuale asupra modului în care elevii își asumau și îndeplineau sarcinile în cadrul activității pionierești.

Rezultatul acestor probe ne dezvăluie, în primul rînd, sfera amplă a preocupărilor elevilor. Privirile lor sfredelitoare scrutează, la orizonturile cunoașterii, problemele vieții sociale, ale tehnicii moderne, ale naturii organice și anorganice, pătrunzînd adînc în trecut și departe în viitor. Firește, întrebările pe care și le pun ilustrează, în foarte mare măsură, influența procesului de învățămînt, efectele cognitive ale diferitelor obiecte de studiu. În parte, năzuințele cognitive manifestate anticipează cunoștințele pe care elevii le vor primi în anii următori la fizică, chimie, științele naturale, istorie, socialism științific etc. Unele trebuințe de cunoaștere au drept izvor literatura, emisiunile de radio și televiziune, filmele vizionate. În acest cadru de stimulare a curiozității, noi am încercat să urmărim influența acțiunilor extradidactice organizate de școală. Pentru aceasta am raportat rezultatele probelor de opțiune la cele ale probelor cognitive și la activitățile efectiv desfășurate.

O primă constatare care se desprinde este că desfășurarea unor acțiuni interesante, atrăgătoare, care au solicitat intens activitatea colectivelor de elevi, a făcut să crească numărul preferințelor pentru forma respectivă de activitate (concurs, expediții, șezătoare) și mai ales pentru conținutul respectiv. La clasa învățătoarei A. Bucureșteanu, la care accentul s-a pus, după cum am arătat, pe un conținut din domeniul istoriei și geografiei, predominînd excursiile și drumețiile, din cei 38 de elevi, 21 au declarat istoria drept obiect de învățămînt preferat, 23 de elevi și-au exprimat dorința de a citi în „Cutezătorii" legende și povestiri din trecutul patriei, iar 8 de a citi texte cu conținut geografic. La clasa învățătoarei Ana Vameșu, unde în conținutul activităților a dominat cultura literară, drumul formării intereselor se orienta, în măsură mai mare decît la alte clase, spre acest domeniu.

Accentuarea predilectă pe o anumită latură a conținutului informațional nu înseamnă că celelalte ar fi fost neglijate. Ceea ce am vrut să subliniem este că acolo unde condițiile locale sau alți factori au determinat predominarea unei direcții a cunoașterii

faptul a avut ecou în sfera conativă, în direcționarea trebuinței de cunoaștere. Această opinie ne-a fost confirmată și prin aprecierea coeficienților de corelație ai răspunsurilor la un ciclu de probe de preferințe în raport cu cele două direcții cognitive menționate mai sus. În cazul dominanței activităților cu conținut istoric și geografic, coeficientul de corelație al opțiunilor preferențiale în această direcție (calculat după procedeul raporturilor procentuale) a fost de 0,61 ; tot astfel, în cazul dominanței conținutului literar, legătura directă s-a exprimat prin coeficientul de corelație 0,65. Sîntem prudenți în a trage concluzii pe baza acestor date, știind că aici se interferează mulți factori, că mijloacele noastre de înregistrare a materialului prelucrat nu sînt perfecte și că nici un domeniu al psihologiei copilului nu se lasă atît de greu cucerit ca cel al intereselor. Ne mărginim a afirma că dominantele care apar în preocupările, preferințele, opțiunile elevilor depind într-o anumită măsură (a cărei determinare cantitativă mai comportă cercetări) de conținutul și de metodica activităților organizate de școală și de organizația pionierilor, în timpul liber al elevilor. O mărturie suplimentară la cele spuse aici ne-o aduc înseși rezultatele probelor de cunoștințe : cîștigul informațional relevat mărturisește, implicit, interesul inspirat de activitățile extradidactice care l-au produs [3].

Analiza efectuată ne evidențiază unele elemente care au contribuit la deșteptarea și la orientarea trebuinței de cunoaștere : programarea acțiunilor pe baza dorințelor pionierilor (ceea ce nu exclude rolul educatorului în înlăturarea dorințelor întîmplătoare, de moment, și în sugerarea unor acțiuni care să satisfacă cerințele reale ale vîrstei) și din nou problematizarea acțiunilor, asigurarea contactului direct cu realitățile cunoscute în clasă numai teoretic, maximum posibil de independență în organizarea și desfășurarea activității.

Cu prilejul desfășurării activității extradidactice la care am participat, au ieșit la iveală, în multe rînduri, înclinațiile preferențiale ale unor pionieri spre anumite domenii ale cunoașterii și activității. La unii s-a conturat preocuparea pentru tehnică, la alții pentru colecționarea de timbre, de roci, de insecte, cîțiva au manifestat un interes viu pentru literatură. În răspunsurile la diferite probe, distanțate în timp, direcția preocupării dominante se menținea constantă, fapt care reieșea și din discuțiile cu elevii, cu învățătoarea. Nu pretindem că ar fi apărut la elevii respectivi interese de mare stabilitate și intensitate, deoarece fenomenul ar fi neobișnuit la această vîrstă, la care interesele de cunoaștere abia încep a se constitui. Studiile asupra evoluției ontogenetice a intereselor de cunoaștere au determinat (prin coeficienți de corelație între răspunsurile la mai multe probe distanțate în timp) nivelul stabilității intereselor în raport cu vîrsta [4]. Pentru noi, s-a conturat presupunerea, a cărei confirmare va fi încercată într-o etapă ulterioară a cercetării, că activitățile extradidactice ar putea contribui la creșterea stabilității intereselor în raport cu „baremul" stabilit pentru vîrsta respectivă. Firește că un astfel de rezultat ar fi însoțit de creșterea intensității și a eficienței efectorii a intereselor, fără ca aceasta să însemne nici pe departe încheierea procesului formării lor. Problema ne pare cu atît mai importantă cu cît, la nivelul clasei a V-a, cînd elevii sînt cuprinși în mod masiv în cercuri, are loc un început de orientare școlară care și el trebuie pregătit din clasa a IV-a. O dată cu detectarea primilor germeni ai „specializării" intereselor apare și problema pedagogică a îmbinării adecvate a intereselor speciale cu

---

[3] Există, în prezent, tendința de a testa interesele de cunoaștere prin cunoștințele dobîndite, considerate drept expresia manifestă (deci mai certă decît cea declarativă, proprie altor teste) a intereselor de cunoaștere. V. Doland Super, *La psychologie des interêts*, Paris, P.U.F., 1964, p. 32.

[4] D. Super, *Op. cit.*; v. și S. Lacerbeau, *Les interêts des garçons de l'enfance à l'adolescence*, Bull. Inst. Nat. Orient. Prof. nr. 21/1965.

dezvoltarea în continuare a intereselor generale de cunoaştere, care servesc drept motivaţie intrinsecă lărgirii permanente a culturii generale.

Reţinem, din analiza aspectelor conativ-informaţionale, existenţa unor resurse extradidactice de alimentare motivaţională a proceselor de cunoaştere, de deşteptare a interesului pentru conţinutul informaţional al activităţilor din clasă şi dinafara ei.

Din desfăşurarea de pînă acum a cercetării prezentate se desprind unele concluzii parţiale, pe care le supunem atenţiei diriginţilor şi comandanţilor de detaşamente pionereşti.

Analiza activităţilor şi testarea efectelor lor ne-au relevat *largi posibilităţi informaţionale extradidactice*. Prelungind drumurile deschise de procesul de învăţămînt, acţiunile organizate în timpul liber al elevilor pot determina, prin conţinutul şi metodica lor, direcţia şi amploarea unui adaos informaţional complex. Activitatea extradidactică poate consolida şi amplifica volumul cunoştinţelor, poate extinde acoperirea senzorială a cunoştinţelor, stabileşte noi corelaţii între ele, contribuie la intregrarea în sinteze; ea susţine travaliul intelectual necesar cuceririi şi stocării informaţiilor, dezvoltă capacităţile de operare logică cu ele şi de aplicare practică a lor. Ea satisface interesele provocate de procesul de învăţămînt, dar contribuie, la rîndul ei, la procesul formării intereselor. Ea poate conduce la ridicarea nivelului general al clasei, deschizînd, în acelaşi timp, cîmpul de manifestare a înclinaţiilor individuale.

Toate acestea reprezintă posibilităţi a căror valorificare este condiţionată de respectarea anumitor cerinţe cu care ne-am întîlnit în activitatea cercetată. Apar şi aici cerinţele proprii oricărei activităţi de însuşire a cunoştinţelor (accesibilitate, continuitate, gradare). S-a reliefat, cu deosebire, cerinţa antrenării propriei activităţi a elevilor, stimulată de chemarea tulburătoare a problematicului. Spiritul colectiv al activităţii, rezolvarea unor sarcini în grup sau pentru grup, au favorizat reuşita. Cerinţa unui contact nemijlocit cu natura şi cu realităţile vieţii sociale, economice, culturale sau cu mărturiile trecutului şi-a găsit un cîmp larg de realizare în condiţiile locale ale fiecărei şcoli. S-a dovedit a fi necesară conştientizarea de către comandantul de detaşament a obiectivelor informaţionale urmărite, ca parte a unui sistem armonios care cuprinde ansamblul obiectivelor instructiv-educative. Evitînd didacticismul şi dublarea activităţilor este totuşi necesară o anumită coordonare cu conţinutul lecţiilor, ştiut fiind că fiecare obiect de învăţămînt face posibile şi necesare numeroase forme de activitate în afară de clasă. Nu trebuie uitat, însă că toate aceste cerinţe trebuie respectate în cadrul specific activităţilor extradidactice, adică al recreativităţii, atractivităţii, iniţiativei din ce în ce mai descătuşate a elevilor. Tocmai aceste elemente specifice asigură impulsul şi întărirea puternică fără de care nu ne-am putea explica succesele informaţionale. Ne mai rămîne să adăugăm că, în practica studiată, cerinţele prezentate aici n-au apărut izolate, ci topite într-un aliaj clocotitor, la flacăra pasiunii unor învăţători talentaţi.

Dezvoltarea aptitudinilor de cunoaștere la elevii din clasele I—IV

Învățător GHEORGHE SIRETEANU
Iași

Necesitatea dezvoltării, încă din primii ani de școală, a receptivității față de activitatea de informare, care trebuie să se manifeste cu toată vigoarea și după perioada școlarității, este impusă de decalajul existent între „cantitatea de informație pe care trebuie să o posede un tînăr ce intră în viață și care trebuie să fie util societății" și între „posibilitățile oferite de perioada de școlarizare" [1]. Acest decalaj pune foarte acut problema dezvoltării preocupărilor pentru activitatea de informare, sub forma curiozității, interesului, pasiunii, la baza cărora stau aptitudinile de cunoaștere. Pentru elevii din primele clase, rezultatele obținute la învățătură determină atitudinea față de activitatea școlară în clasele următoare. Aptitudinile pentru învățătură se dezvoltă în activitatea școlară și influențează rezultatele acesteia [2].

În primii ani de școală, elevii acumulează nu numai cunoștințe, ci și experiența de a acumula cunoștințe. În această perioadă se organizează „operațiile concrete", adică grupările operatorii ale gîndirii, vizînd obiecte manipulabile, sau care pot fi intuite [3]. Structurile operatorii au la bază reprezentări în formarea cărora observarea directă a obiectelor are un rol hotărîtor. În cadrul actualului plan și al programei de învățămînt[4], lecțiile de limba română au o pondere mare în procesul de dezvoltare a observării organizate și orientate spre un anumit scop, atît prin tematica prevăzută pentru cunoașterea mediului înconjurător [5], cît și prin lecțiile cu conținut practic științific.

Indicațiile metodice [6] prevăd că după discuțiile pregătitoare (cînd se explică și unele cuvinte) se citește lecția pe fragmente (de cele mai multe ori); în acest timp se face analiza și se întocmește planul bucății, pe baza căruia se desfășoară și activitățile de consolidare. Activitatea principală se axează pe întocmirea planului. Prin urmare, formarea reprezentărilor, care ar trebui să se bazeze pe procesul observării, se bazează, de fapt, pe citirea textului, deoarece elevii sînt preocupați de citire și nu de observarea obiectului sau materialului prezentat. Din activitate dominantă, în cadrul acestor lecții, observarea devine activitate secundară, întovărășind sporadic și ineficient procesul citirii. Cuvintele neînțelese care n-au fost explicate înainte de citire, „în cadrul discuțiilor pregătitoare", se recomandă a fi explicate după citirea fragmentului în care se găsesc [7]. Întrebarea care se adresează după fiecare fragment — „ce cuvinte n-ați înțeles" ? — sună stereotipic și anost. Grija pentru formularea ideilor pe baza lecturii textului poate estompa operațiile care ar trebui să se dezvolte în procesul observării, ca: delimitarea unor elemente de observat, relații între părți și întreg, comparații pe baza stabilirii asemănărilor și deosebirilor, selecția elementelor observate după importanța lor, asocieri

---

[1] V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1967, p. 10.

[2] Al. Roșca (sub redacție), *Psihologia generală*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1966, p. 437.

[3] Jean Piaget, *Psihologia inteligenței* (tr. din l. franceză), Ed. științifică, București, 1965, p. 169.

[4] Programa școlară pentru clasele I—IV, 1967, programa pentru clasa I, 1968.

[5] A se vedea Olga Oprea, *Probleme ale conținutului și metodicii de transmitere a cunoștințelor despre natură în primele clase*, în *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*. Ed. did. și ped. 1968.

[6] I. Berca, *Metodica predării limbii române* (citit, scris, citire), Ed. did. și ped., București, 1966, p. 237—250.

[7] *Idem*, p. 238, punctul c.

sau disocieri pe baza elementelor comune sau contrare, recunoașterea elementelor comune genului proxim în cazurile particulare etc. Aceste activități intelectuale dezvoltabile în procesul observării constituie elemente ale aptitudinilor de cunoaștere, a căror dezvoltare nu poate fi trecută cu vederea.

Metodica lecțiilor cu conținut practic-științific, obligînd la analiza textului pe fragmente (acest sistem este cel mai folosit, deși metodica prevede și posibilitatea lecturii și analizei în întregime a textelor) inversează, de fapt, procesele : în loc să se pornească de la observare la exprimarea în plan verbal, se pleacă de la exprimarea în plan verbal la observare. Acest procedeu nu facilitează trecerea de la observare „manipularea obiectelor" la exprimarea prin propoziții verbale [8].

Pe plan pedagogic, consecințele negative constau în : a) lipsa de reprezentări formate pe bază de observații sistematice (procesul observării fiind trunchiat de lectura fragmentelor duce la cunoștințe superficiale și nu formează deprinderile de „a observa") ; b) orientarea eforturilor cognitive ale elevilor spre reținerea ideilor, nu spre reținerea unui sistem de elemente emanînd din activitatea directă de observare ; c) redarea conținutului textului după planul de idei poate genera reproducerea mecanică ; d) șablonizarea desfășurării acestui gen de lecții.

S-ar putea obiecta că nimeni nu este oprit de a organiza observarea la aceste lecții în așa fel ca să răspundă tuturor cerințelor psihologice și pedagogice ale învățării, cu atît mai mult cu cît metodica citată preconizează pentru unele teme „lecții intuitive" [9]. Este știut că organizarea unor lecții intuitive, ca de exemplu : *Pădurea*, la cl. a II-a (prevăzută în metodică) întîmpină dificultăți serioase. Subscriind la această soluție trebuie să recunoaștem că este insuficientă și ca atare opinăm pentru o mai mare elasticitate în desfășurarea acestor lecții, care ar consta în : a) renunțarea la „alcătuirea planului de idei al textului citit", activitate în care „elevii desprind ideea principală din unitatea didactică respectivă" [10] și înlocuirea cu o discuție pe baza materialului observat și a actualizării reprezentărilor pe care le au elevii referitoare la obiectul respectiv ; b) citirea să fie activitate derivată, cu rol de ilustrare, sistematizare și consolidare a elementelor desprinse din observare ; c) expunerea în plan verbal a elementelor observate să se realizeze (mai ales în clasele I—II) în cadrul conversației euristice, pentru a se evita reproducerea mecanică a planului de idei. În felul acesta, lecția cu conținut practic-științific ar putea avea următoarele momente. Partea întîi : *observarea obiectului* (sau materialului didactic) *și sistematizarea observațiilor*. Partea a doua : *citirea în întregime a textului, fixarea prin conversație a cunoștințelor, prin îmbinarea elementelor observate cu cele ale textului.*

Și alte indicații metodice complică tehnica desfășurării lecțiilor cu conținut practic-științific, fiind în detrimentul observării și al formării deprinderilor de citire. Așa, de exemplu, planul de idei se recomandă a fi scris pe tablă de către învățător și în caiete de către elevi [11] (în alte părți, p. 239—240, se indică ca planul să se întocmească oral). Ținînd seama de viteza de scriere a elevilor din clasa a II-a, scrierea planului răpește un timp ce nu este compensat de contribuția adusă la dezvoltarea deprinderilor de scriere. Efortul este direcționat, astfel, spre citit și scris mai mult decît spre înțelegerea cunoștințelor prevăzute în text.

În unele cazuri, datele observării se concretizează și în același timp se consolidează prin reprezentarea lor în scheme și desene. Din acest punct de vedere, am aminti

---

[8] Jean Piaget, op. cit., p. 189.
[9] Ion Berca, op. cit., p. 251.
[10] *Idem*, op. cit., p. 239.
[11] I. Berca, *op. cit.*, p. 244—245.

importanța hărții schematice în predarea geografiei la clasa a IV-a [12]. În mod curent, lecțiile de geografie sînt întovărășite de o schemă scrisă, pe care elevii o transcriu în caiete. Eficiența lecțiilor de geografie la clasa a IV-a ar crește, dacă s-ar înlocui schema sub formă de rezumat cu înscrierea elementelor în harta schematică (cel puțin la unele lecții). Indicațiile metodice prevăd folosirea desenului la tablă fără a arăta cum să se folosească în desfășurarea lecțiilor [13].

Schemele sub formă de propoziții obligă mai mult la memorare și mai puțin la fixare în spațiu. Din acest motiv, se observă un decalaj între memorarea elementelor și recunoașterea lor în spațiu. Era de dorit ca rolul hărților schematice în formarea reprezentărilor spațialo-geografice să fi găsit o motivare amplă măcar în manualul de metodică a geografiei [14]. Folosirea hărților schematice ca procedeu principal în transmiterea cunoștințelor de geografie, pe lîngă faptul că ar contribui la completarea treptată cu elemente noi a imaginii patriei noastre, ar stabili și corelații care fie că ar contribui la o mai bună fixare a datelor, fie că ar evidenția relațiile dintre faptele și fenomenele studiate.

Ușurința și corectitudinea exprimării cunoștințelor însușite nu exprimă un punct final, ci un proces dezvoltabil în actul învățării. Aptitudinile de cunoaștere sînt reflectate în transpunerea în plan verbal a cunoștințelor, iar dezvoltarea lor este influențată de acest proces. În acest proces complex se disting cîteva elemente principale care influențează calitatea transpunerii în plan verbal, cum ar fi: *claritatea reprezentărilor care stau la baza cunoștințelor; asocierea rapidă a cunoștințelor în structuri conforme cu sistemul de cunoștințe; rapiditatea și exactitatea reactualizărilor; posibilitatea reliefării a ceea ce este principal; nivelul de însușire a structurilor gramaticale* etc. În acest context, are loc o activitate de selecție continuă a faptelor expuse. Pentru dezvoltarea deprinderilor de exprimare corectă un rol important îl au activitățile din cadrul lecțiilor de citire cu conținut literar, de istorie etc. Desfășurarea lecțiilor cu conținut literar, după actualele indicații metodice, prezintă unele probleme discutabile. Un prim fapt se referă la explicarea cuvintelor, care este plasată după lectura fiecărui fragment. Solicitarea elevilor de a indica cuvintele și expresiile neînțelese prezintă două inconveniente: a) elevii nu reușesc să indice întotdeauna ceea ce trebuie explicat și mai ales ordinea în care trebuie explicate pentru a fi încadrate în context; b) plasează această activitate ca un moment aparte de analiză a textului, care se face după ce se explică cuvintele și expresiile necunoscute. De aceea, considerăm că explicarea cuvintelor și expresiilor este necesar să se facă în timpul analizei textului și nu după lectura fiecărui fragment [15].

Activitatea din cadrul orelor de citire cu conținut literar trebuie să solicite și să faciliteze, în același timp, redarea ordonată a conținutului. Pentru realizarea acestor sarcini se prevede întocmirea planului de idei [16]. Întocmirea planului de idei are unele neajunsuri, printre care semnalăm: a) greutatea sintetizării într-o formă succintă a conținutului fragmentului (mai ales cînd este vorba de descrieri, bucăți cu conținut afectiv puternic etc.). Planul poeziei *Vestitorii primăverii* (cl. a IV-a) [17], formulat

---

[12] A se vedea și studiul: *Probleme ale predării geografiei în clasele a III-a și a IV-a* de Cornelia Marinescu, în: *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*, București, 1968.

[13] *Metodica predării geografiei în școala generală de 8 ani*, Ed. did. și ped., București, 1964, p. 49—53.

[14] Stoica Dumitru, Bucșe Liubovia, *Metodica predării geografiei în cl. I—IV*, manual pentru liceele pedagogice, Ed. did. și ped., Buc., 1967, p. 25—31 și 52—53.

[15] I. Berca, *op. cit.*, p. 272—274.

[16] *Idem*, p. 271—274; 280—283; 286.

[17] *Idem*, p. 282.

astfel: „Tristețea naturii în anotimpurile în care păsările călătoare sînt departe de țară" și „Bucuria poetului în mijlocul naturii trezită la viață, o dată cu venirea primăverii", ar putea conduce, rezumînd mai mult, la următoarele idei: tristețea naturii și bucuria poetului. Or, aceste idei nu reprezintă suportul afectiv al imaginilor ce trebuie reținute, ci cadrul general al acestora. Planul de idei este rezultatul analizei, dar în multe cazuri, ca și în cel citat, el nu poate cuprinde ceea ce este mai impresionant. Dimpotrivă, în asemenea cazuri planul de idei duce la schematism, obligînd la reproduceri sărăcite de imaginile impresionante pe care le cuprinde textul; b) poate frîna dezvoltarea capacității de exprimare prin reproducerea fidelă a planului (în acest caz, povestirea, care ar trebui să solicite flexibilitatea gîndirii, facilitează tendința de reproducere schematică)[18]; c) poate restrînge sau elimina activități importante, ca analiza unor tablouri, situații, întîmplări, personaje, elevii fiind preocupați de găsirea ideii, a titlului fragmentului (se dezvoltă, astfel, insuficient analiza prin comparație și mai ales prin stabilirea elementelor diferențiale, întrucît asemănările sînt mai ușor sesizate)[19]; d) duce la șablonizarea activității intelectuale a elevilor (se observă că, în unele cazuri, elevii sînt preocupați pentru găsirea ideilor principale în timpul citirii fragmentelor, deci înainte de a se face analiza lor); e) duce la fărîmițarea întregului în unități, uneori artificial delimitate; f) facilitează predominarea sintezei în locul analizei, producîndu-se o disociere a celor două procese.

Argumentele enumerate pledează pentru diminuarea preocupărilor pentru întocmirea planului, el putînd lipsi. În acest caz, activitatea dominantă la lecțiile de citire cu conținut literar ar fi prelucrarea textului, întocmirea planului — în cazurile cînd se întocmește — fiind o activitate derivată. Nu excludem posibilitatea întocmirii planului de idei al bucăților cu conținut literar în cazul narațiunilor, cînd momentele succesive ale acțiunii sînt bine distincte, considerînd că „ar fi o greșeală dacă s-ar folosi numai acest procedeu (întocmirea planului pe bază de împărțire a textului pe fragmente — n.n.) la citirea explicativă a tuturor textelor literare cum se întîmplă, uneori, în practica școlară"[20].

Lecția de citire cu conținut literar ar avea următoarea structură: *discuții pregătitoare, citirea integrală, analiza textului* (cînd se pot reciti anumite fragmente, se explică cuvintele și expresiile etc.), *discuții de încheiere* (cînd se fixează elementele principale), *activități cu rol de consolidare* (povestire, răspunsuri la întrebări, citire selectivă, citire pe roluri etc.).

Redarea în plan verbal, ca manifestare a aptitudinilor de cunoaștere, necesită o actualizare a reprezentărilor în cadrul unor asociații noi. Observațiile arată că revenirea de mai multe ori în forme diferite asupra aceluiași text duce la diminuarea procesului de actualizare, datorită scăderii interesului elevilor față de activitatea desfășurată. De pildă, la lecțiile de istorie (după indicațiile metodice), de obicei, se procedează astfel: se povestește lecția de învățător, se citește pe fragmente cu întocmirea planului, se povestește de către elevi, se citește lecția în întregime, se fixează cunoștințele. Cu unele mici modificări, acestea sînt activitățile în variantele I, II, III și IV[21]. Înseamnă că se revine de 3—4 ori asupra textului, cu activități puțin diferențiate (citirea, povestirea, întocmirea planului solicită aceleași activități). S-ar putea reduce unele activități, ca: citirea pe fragmente cu întocmirea planului, citirea în întregime după întocmirea planului. Schema pe tablă se poate întocmi concomitent cu povestirea explicativă sau

[18] *Idem*, p. 265.
[19] *Psihologia pedagogică*, sub redacția A. Chircev, Ed. diactică și pedagogică, București, 1967, p. 113.
[20] I. Berca, *op. cit.*, p. 265.
[21] *Metodica predării istoriei în școala de 8 ani*, Ed. did. și ped., 1962, p. 261—262.

pe bază de lectură explicativă a textului, dacă se renunță la povestire. În acest fel, se evită forme de activitate care nu au elemente noi și care nu asigură participarea activă a elevilor. Renunțîndu-se la unele activități s-ar cîștiga timp pentru prezentarea unor materiale auxiliare (material intuitiv, texte), pentru discuții prin care să se adîncească cunoștințele și să se evidențieze relațiile dintre faptele și fenomenele studiate.

Atît întocmirea planului de idei, cît și reluarea unor activități puțin diferențiate în ceea ce privește solicitările intelectuale nu valorifică în întregime toate posibilitățile în direcția dezvoltării aptitudinilor de cunoaștere, întrucît „cerința principală trebuie să vizeze nu reproducerea fidelă a textelor sau a explicațiilor date la lecții, ci stimularea independenței și originalității gîndirii, căutarea activă de soluții și răspunsuri, experimentarea, chestionarea etc." [22].

În procesul de însușire a cunoștințelor, demonstrația furnizează școlarilor mici elementele necesare formării reprezentărilor în legătură cu faptele și obiectele studiate. Formarea și dezvoltarea posibilității de a sesiza relațiile dintre elementele folosite în demonstrație, pe de o parte, și determinarea relațiilor dintre acestea și elementele raționale ale gîndirii, pe de altă parte, constituie contribuția pe care această metodă o aduce dezvoltării aptitudinilor de cunoaștere. De aici necesitatea ca demonstrația să corespundă cu schema rațională (ideală) pe care o reflectă. Ne vom referi la cîteva cazuri.

La clasa I, zecea este folosită ca unitate de calcul. Reprezentările legate de formarea zecei, ca unitate de numerație și de calcul, se formează în timpul predării numerației. Printre alte materiale demonstrative se folosesc și figurile numerice (foarte răspîndite), care corespund cu abacul sau cu bara cu sîrme verticale de la mașina de socotit. Ideile care stau la baza folosirii materialelor indicate sînt: fiecare coloană corespunde unui ordin; pe fiecare coloană nu pot sta decît unități de același fel (pe prima coloană din dreapta unitățile, pe a doua zecile etc.); unitățile de diferite ordine sînt reprezentate ca simple unități. De aici consecințele: fiecare unitate de pe o coloană oarecare (a zecilor, sutelor etc.) înseamnă o unitate de ordinul pe care-l reprezintă coloana respectivă. În fiecare coloană materialul figurativ trebuie să fie reprezentat printr-o singură cifră, întrucît zece unități de un anumit ordin formează o unitate de ordin superior, care trebuie trecută pe locul ordinului respectiv. În concluzie, reprezentarea corectă a unităților de diferite ordine (față superioară) se bazează pe unitate, așa cum reiese din figura 18 [23].

Demonstrațiile care se fac cu figurile numerice, abacul sau mașina de socotit ar trebui să urmărească acest scop, întrucît reprezentarea zecei ca mulțime de zece elemente constituie faza de început. Însă, în figurile 17, 20 21 [24] zecile sînt reprezentate prin zece elemente. Dar zece unități din coloana a doua a zecilor nu înseamnă zece unități de ordinul întîi, ci zece unități de ordinul al doilea, adică zece de cîte zece, care ar trebui trecute în coloana trei, întrucît formează o sută.

În timp ce li se spune copiilor că bulinele galbene (după fig. 17) sau cele albe (fig. 20 și 21) sînt unități, se așază pe locul zecilor. Contradicția este evidentă. Ar trebui ca pe coloana a doua să fie una sau două buline, ele reprezentînd zeci. Așa cum este indicat în figura 17, ar trebui să se lucreze cu buline de culori diferite: o culoare pentru unități și una pentru zeci. Numerele 11, 12, 13... se formează dintr-o bulină pentru zeci și 1, 2, 3... pentru unități. Neconcordanța dintre materialul perceput

---

[22] *Creativitate, modele, programare*, sub redacția Al. Roșca, Ed. științifică, București, 1967, p. 29—30.

[23] *Metodica predării aritmeticii în școala generală de 8 ani*, Ed. did. și ped., București, 1965, p. 73.

[24] *Idem*, p. 73 și 78.

și reprezentarea ideală apare și în ceea ce privește scrierea. Elevii văd zece sau douăzeci de buline, iar dedesubt scrisă cifra 1 sau 2 (fig. 20, 21 — p. 78).

Reprezentarea zecei ca mulțime de zece elemente persistă, din păcate, și în perioada însușirii tehnicii calculului cu trecere peste zece, deci mult mai tîrziu. Măcar pentru această perioadă reprezentarea zecei ca o singură unitate ar trebui să constituie o preocupare, ceea ce nu rezultă din demonstrația figurativă[25]. În cazul demonstrat 8+7 se indică să se procedeze astfel: pe a doua coloană — deci a zecilor — se așază 8 buline albe, la care se adaugă 2 buline negre, formîndu-se zecea, apoi se adaugă în prima coloană — a unităților — restul de 5 buline negre. Observăm că unitățile (mai întîi 8, apoi 2) se așază în coloana zecilor; elevilor le arătăm unități, dar de fapt reprezentăm cu ele zeci. Și de această dată instrucția verbală nu reflectă demonstrația figurativă.

Pentru a se realiza concordanța logică între instrucția verbală și demonstrația figurativă ar trebui să se procedeze astfel: pe prima coloană — a unităților — se așază 8 buline sau alt material figurativ, la care se adugă 2 (din cele 7) pentru a forma zecea (cele două mulțimi care se unesc au elementele de același fel); cele zece elemente de pe prima coloană se schimbă cu un element (de altă culoare) care se așază în coloana a doua (a zecilor), întrucît zecile nu pot sta pe locul unităților; apoi, se adaugă restul de 5 buline pe prima coloană. La sfîrșit apare pe a doua coloană o bulină de o culoare (zecea), iar pe prima coloană 5 buline de altă culoare (unitățile). În felul acesta demonstrația urmează procesul logic al reprezentării ideale, iar scrierea corespunde cu ceea ce arată figura numerică. Considerăm că ar fi fost necesar ca manualul de metodică să explicé cum se demonstrează procedeele de calcul. Această problemă este tratată foarte sumar, deși viitorii învățători ar trebui s-o cunoască foarte bine[26].

Demonstrația realizînd corelația între instrucția verbală și elementele demonstrate trebuie să scoată în relief și relațiile dintre aceste elemente. Astfel, în demonstrarea ariei trapezului (cl. a IV-a) se spune că aceasta se află împărțind la doi aria paralelogramului obținut prin alăturarea a două trapeze. Deci, se află aria paralelogramului și apoi se împarte la doi. Și așa se demonstrează în majoritatea cazurilor, dîndu-se formula $\frac{B+b}{2} \times I$. Formula este corectă, dar nu corespunde cu demonstrația. După instrucția verbală în timpul demonstrației, formula ar trebui să fie $\frac{B+b \times I}{2}$ (cum este dată în metodică)[27]. Prima formulă nu evidențiază relația dintre aria paralelogramului și aria trapezului, ci mai mult relația dintre factori și produs (relație cunoscută de elevii clasei a IV-a). În adevăr, dacă suma bazelor se micșorează de două ori (adică unul din factori), atunci și produsul (aria paralelogramului) se va micșora tot de două ori. Cunoscîndu-se că aria paralelogramului este mai mare de două ori decît aria trapezului (prin construcție) înseamnă că prima — micșorată de două ori — este egală cu aria trapezului. Prin urmare, folosindu-se formula $\frac{B+b}{2} \times I$ este necesar să se reactualizeze relația dintre factori și produs, care constituie elementul principal în demonstrație, deoarece trebuie să se găsească un produs de două ori mai mic decît aria paralelogramului; pentru aceasta se micșorează unul din factori de două ori (suma bazelor).

---

[25] *Idem*, p. 85.

[26] Ioan Aron, *Metodica predării aritmeticii la clasa a IV-a. Manual pentru liceele pedagogice*, Ed. did. și ped., București, 1967, p. 56—58.

[27] *Metodica predării geometriei în Școala generală de 8 ani*, Ed. did. și ped., București, 1965, p. 15.

În procesul învățării, elevii sînt solicitați să se adapteze cu rapiditate la situații noi, are loc un proces de selecționare în raport cu sarcina primită. Pe de o parte, se cer forme variate de activitate pentru a se evita șablonarea în gîndire și răspunsurile stereotipe. Întrebările problematice, solicitarea gîndirii creatoare ocupă un loc tot mai larg în practica didactică, contribuind la dezvoltarea flexibilității gîndirii, care permite „restructurarea ușoară a vechilor legături corticale în conformitate cu cerințele noii situații" [28].

În cadrul noilor structurări, a căutării de soluții noi — situații vizibile în timpul rezolvării problemelor sau al analizei gramaticale — nu se exclude posibilitatea aplicării unor scheme tip. Pentru școlarii mici, mai ales, însușirea unor tipare, a unor șabloane este necesară, ajutîndu-i să recunoască cazul general în cel particular dat și invers, întrucît rezolvarea unei probleme constă „într-un sistem particular de operații, care trebuie efectuate în cadrul grupării totale corespunzătoare" [29].

Cercetările efectuate [30] scot în evidență necesitatea încadrării problemelor — pentru rezolvare — în scheme mai generale care să ofere posibilitatea aplicării unor procedee variate. În practica didactică se folosește cu precădere procedeul clasic — să-l numim așa — care constă în: scrierea datelor problemei în linie orizontală; planul de rezolvare se scrie în partea stîngă a foii; calculele se fac în jumătatea dreaptă a foii. Nu obiectăm nimic acestui sistem, dar sîntem împotriva folosirii lui în exclusivitate, deoarece, în acest caz, nu contribuie la dezvoltarea flexibilității gîndirii. S-a observat, de pildă, că simpla așezare a datelor în altă ordine decît cea în linie orizontală poate sugera relații între mărimi care ușurează găsirea soluției. De aceea, opinăm pentru folosirea de procedee mai variate, [31] atît în rezolvarea diferitelor probleme, cît și în rezolvarea aceleiași probleme (fapt pentru care insistăm). Pentru exemplificare, vom rezolva o problemă prin mai multe procedee. Problema: o cooperativă agricolă de producție a trimis la piață struguri; prima dată a trimis 285 kg, a doua oară de două ori mai mult ca prima dată, a treia oară de trei ori mai puțin decît prima dată. Din întreaga cantitate s-au vîndut 683 kg. Cîte kg au rămas? (datele problemei sînt simple, pentru a se urmări cu ușurință raționamentul).

Așezarea datelor.

I. 285 kg (se notează cu a)

II. de două ori mai mult ca a (se notează cu b)

III. de trei ori mai puțin ca a (se notează cu c)

— s-au vîndut 683 kg (se notează cu d)

— cîte kg au rămas (se notează cu x)

---

[28] *Creativitate, modele, programare*, op. cit., p. 14.

[29] Jean Piaget, *op. cit.*, p. 90.

[30] A se vedea: Ursula Schiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de 7—11 ani*, Ed. științifică, București, 1966, p. 38; Beniamin Dorga, *Rolul acțiunilor cu modele obiectuale în formarea gîndirii matematice a școlarului mic*, în *Creativitate, modele, programare*, p. 131; Eliza Tunșeanu, *Cercetări preliminare cu privire la gradul de dificultate al problemelor de aritmetică la clasele I—IV*, în *Studii și cercetări de didactică modernă*, Ed. did. și ped., București, 1967, p. 179; V. Bunescu și E. Georgescu, *Cercetări cu privire la rezolvarea problemelor de aritmetică de către școlarul mic*, în *Studii de didactică experimentală*, Ed. did. și ped., București, 1965, p. 112.

[31] A se vedea capitolul: *Metodica rezolvării problemelor* din *Metodica predării aritmeticii în școala generală de 8 ani*, 1965.

Rezolvarea problemei.

a) *Prin metoda grafică :* datele se reprezintă prin segmente, păstrîndu-se proporția dintre ele.

285 kg

285 kg 285 kg 285×2 } —683

285 : 3

b) *Prin introducerea unor elemente de calcul literal :* se stabilește că operația principală este scăderea ; cantitatea adusă, minus cantitatea vîndută este egal cu cantitatea rămasă ; cantitatea adusă este a+b+c

$$x = (a+b+c) - d$$

Se stabilesc valorile numerice pentru fiecare literă

a=285 b=285×2 c=285 : 3 d=683 x=?

Se așază astfel :

x	=	a	+	b	+	c	—	d
		↓		↓		↓		↓
x	=	285	+	(285×2)	+	(285:3)	—	683
		↓		↓		↓		↓
x	=	285	+	570	+	95	—	683
x	=	950	—	683 ;		x	=	267

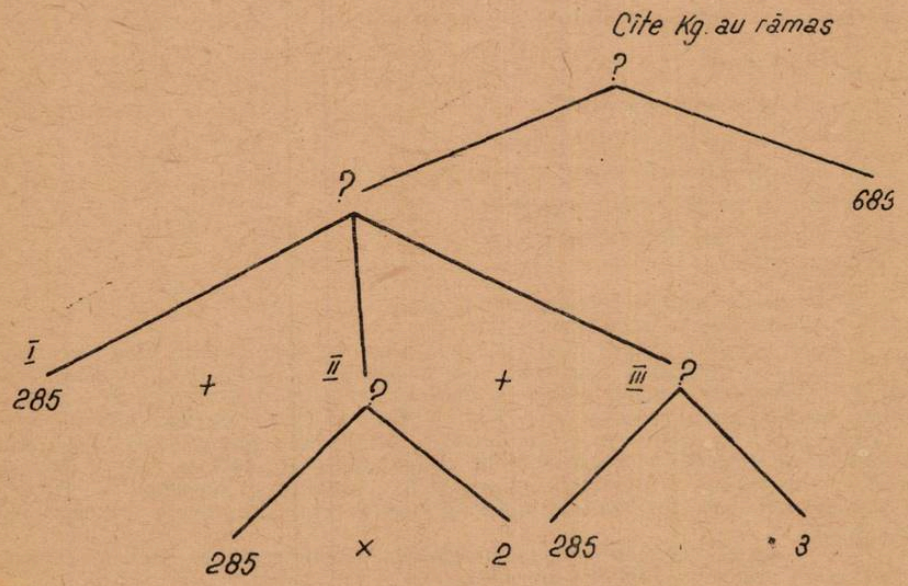
c) *Prin punere în formulă aritmetică :*

285 + (285×2) + (285 : 3) — 683

(285 + 570 +95) — 683 =

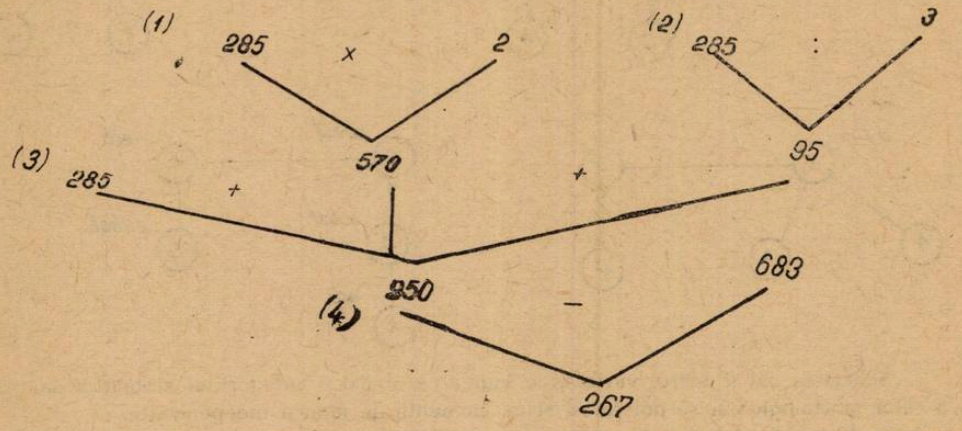
950 — 683 =267

d) *Prin întocmirea schemei pornind de la întrebarea problemei* (pe cale analitică). Elevii trebuie să cunoască : pentru fiecare mărime căutată sînt necesare neapărat două mărimi cunoscute (în afară de cazul cînd problema simplă se rezolvă printr-o adunare ; în acest caz ar putea fi nevoie de mai mult de două mărimi cunoscute) ; problema com-



pusă se poate descompune într-un număr de probleme simple; mărimea necunoscută din prima problemă simplă devine mărime căutată în problema simplă următoare; problemele simple sînt dependente între ele prin mărimile necunoscute căutate.

e) *Prin întocmirea schemei pornindu-se de la posibilitatea aflării unei mărimi necunoscute cu ajutorul a două mărimi cunoscute.* Se stabilesc: relația dintre două mărimi

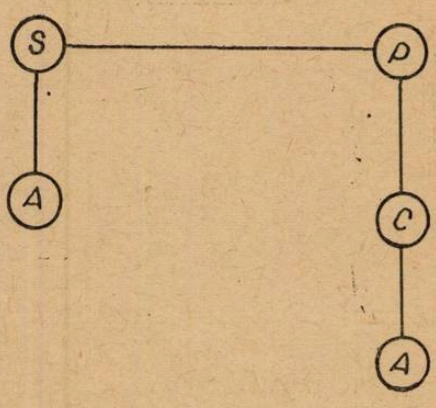


care pot constitui termenii unei probleme simple; relația dintre mărimea aflată și o altă mărime cunoscută din problemă, relație care indică posibilitatea găsirii unei mărimi necesare; mărimea căutată în prima problemă simplă devine mărime dată — operantă — în problema simplă următoare; dependența dintre problemele simple a constituit mărimile aflate.

La problemele rezolvate în clasă întocmirea schemelor poate suplini întocmirea planului în scris.

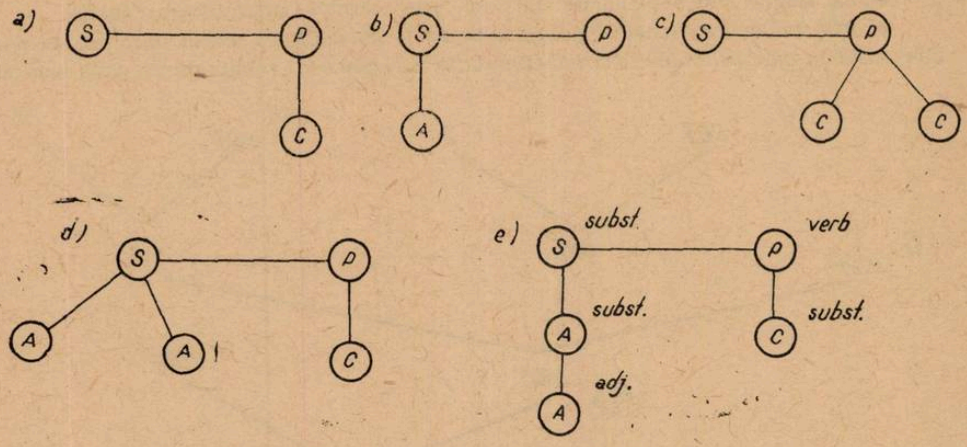
Exemplele date nu constituie noutăți, ci procedee impuse de cerințele dezvoltării aptitudinilor de cunoaștere.

Posibilități, insuficient valorificate, pentru dezvoltarea flexibilității gîndirii oferă și analiza gramaticală. Se pare că se pune un accent prea mare pe determinarea funcției sintactice după întrebări. De fapt, întrebarea este numai un instrument folosit în analiză, nu element determinant, așa cum se folosește curent în practica didactică. (Subiectul este subiect nu pentru că răspunde la întrebările *cine, ce*, ci pentru că arată *cine* săvîrșește acțiunea indicată de verb). Este necesar să se evidențieze mai mult relațiile dintre categoriile sintactice și dintre acestea și cele morfologice. Pentru aceasta, socotim că schemele folosite în analiza gramaticală pot fi ridicate pe o treaptă superioară de generalizare, pot fi mai variate, solicitînd din partea elevilor recunoașterea relațiilor amintite. De exemplu, schema propoziției „Un popor de stînci se ridică din rîul clocotitor...“ [32], poate fi întocmită cu indicarea părților de propoziție astfel:



[32] Ion Berca, *Metodica predării limbii române. Gramatică, ortografie, punctuație*, Ed. did. și ped., București, 1966, p. 98.

După ce elevii sînt deprinși cu întocmirea unor astfel de scheme, li se poate cere să construiască propoziții după o schemă dată, cum ar fi :



Schemele pot fi foarte variate, cu indicarea numai a categoriilor sintactice sau și a celor morfologice și se pot folosi și ca momente de muncă independentă.

Problemele analizate urmăresc să sugereze cadrelor didactice care lucrează la clasele I—IV ipoteze de lucru în vederea dezvoltării aptitudinilor de cunoaștere la școlarii mici, fapt reclamat de cerințele modernizării învățămîntului.

Contribuţii la metodica exerciţiilor structurale în predarea limbilor străine

A. FELEA, A. RATZ, E. SEMLYEN
lectori Universitatea „Babeş-Bolyai" Cluj

1. PROBLEMA CERCETATĂ

Noile cerinţe ale învăţământului în domeniul predării limbilor străine impun găsirea de căi şi mijloace noi pentru realizarea scopului urmărit: însuşirea practică de către elevi a limbii studiate, formarea deprinderii de a o utiliza curent ca mijloc de comunicare, fără a se apela mereu la cunoştinţele teoretice de gramatică sau de lexic. Aceasta se realizează în cea mai mare măsură însuşindu-se modelele de vorbire fundamentale ale limbii studiate prin exerciţii structurale [1].

Munca cu modele de vorbire („sentence patterns") a căpătat în ultimul deceniu o mare aplicare în lucrările lingviştilor şi metodicienilor apuseni de limbi străine, precum şi în unele manuale [2]. Autorii lor recunosc în unanimitate că procesul de însuşire a modelelor este un proces de durată, împărţit într-o serie de etape, în care se efectuează exerciţii, mai mult orale, de repetare, substituire şi transformare a modelului pe baza tabelelor de substituire sau la comenzile profesorului, fără să se insiste asupra regulilor gramaticale. Modelele prezentate şi experimentate de către reprezentanţii orientării structuraliste în metodică (A.Hornby, Ch. Fries, R. Lado, F. K. Menon, R. Roberts etc.) se referă la toate nivelele limbii (fonetic, lexical, morfologic şi sintactic). Dar exerciţiile incluse în manualele amintite se limitează doar la dezvoltarea automatismelor, fără a se urmări în prima etapă a studierii limbii străine şi formarea priceperilor de utilizare conştientă şi creatoare a modelelor însuşite.

Pedagogii de la Saint-Cloud şi Zagreb, adepţii metodei directe audio-vizuale, au aderat şi ei la sistemul învăţării unei limbi străine pe baza modelelor. Recunoscînd primordialitatea limbii vorbite, ei exagerează, după părerea noastră, în construirea întregului sistem de învăţare a limbii numai pe calea orală şi amînarea scrisului pentru o etapă mult mai tîrzie.

---

[1] În lingvistica şi în metodica structurală autorii operează cu termeni diferiţi: structură, model, structură gramaticală, modele de vorbire etc., toţi cu sens de *tipar, schemă,* după care se pot construi multiple enunţuri cu scheme structurale identice. Vezi: A. S. Hornby, *The Teaching of Structural Words and Sentence Patterns,* Stage One, 1959, Stage Two, 1961, Stage Thres, 1962, London, Oxford University Press; Ch. Fries, *Teaching an Learning English as a Foreign Language,* University of Michigan Press, 1945; F. G. French, *English in Tables,* London, Oxford University Press, 1960; Raymond Renard, *Une révolution dans l'enseignement des langues vivantes. La methode audio-visuelle et structuroglobale de Saint-Cloud-Zagreb,* Mons, Fonds Raoul Warocque, 1963; R. Michéa, *Les structures, „Revue des langues vivantes",* XXIX, 1963, nr. 1; R. Lado, *Language Teaching. A Scientific Approach,* Mc. Graw-Hill, Inc. New-York, 164; P. Roberts, *English Sentences,* Harcourt, Brace & World, 1962 etc.

Autorii studiului de faţă folosesc termenul „model de vorbire", considerîndu-l ca cel mai potrivit pentru practica predării.

[2] Seria de manuale pentru diferite limbi europene *Spoken Language,* editate între anii 1942—1946 în SUA, la care au colaborat L. Bloomfield, Ch. Fries ş.a.; F. G. French, *English in Tables,* London, Oxford University Press, 1960; R. Lado şi Ch. C. Fries, *English Sentence Patterns,* The University of Michigan Press, 1962; G. Mauger, M. Brueziere, *Le français acceleré,* Librairie Hachette, Paris, 1966; G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises,* vol. I—II, Librairie Hachette, Paris, 1965; Zdzislaw Mikulski, *English in Patterns and Practices,* Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1965 etc.

Concepția structuraliștilor care consideră limba ca un sistem de semnale, existent în modele, a influențat puternic metodica contemporană a predării limbilor străine și în celelalte țări europene. Lingviști, psihologi și pedagogi întreprind cercetări experimentale, căutînd să adapteze teoria modelării lingvistice la cerințele învățămîntului actual și la condițiile concrete ale fiecărei limbi. Materialele publicate la noi în țară[3] subliniază și ele rolul modelelor de vorbire în însușirea practică a unei limbi străine și aduc concretizări în privința exercițiilor structurale, unele dintre ele tratînd problema eficienței exercițiilor structurale îmbinate cu utilizarea mijloacelor tehnice audio-vizuale în condițiile de clasă sau ale laboratorului școlar.

În manualele noastre de limbi străine pentru începători noua tendință se reflectă mai mult în tematica lecțiilor legată de viață și în reducerea teoriei gramaticale. Se simte însă lipsa unei preocupări mai stăruitoare din partea autorilor de a prezenta materialul lingvistic sub forma modelelor de vorbire care să fie incluse în multe exerciții, alcătuite pe principiul repetării multiple a acelorași construcții în contexte diferite. Îmbunătățirea manualelor necesită încă studii și cercetări practice în domeniul lingvisticii, psihologiei și metodicii.

O primă necesitate ar fi stabilirea modelelor de vorbire pentru fiecare limbă în parte pe baza unor criterii unice, condiționată de specificul limbii străine comparativ cu cel al limbii materne a elevilor, de numărul de ore prevăzut în planul de învățămînt, de tematica pentru dezvoltarea vorbirii indicată de programele școlare etc. Numai pe baza cercetărilor experimentale se poate constata care sînt modelele cele mai utilizabile, ce metode și procedee se pot aplica pentru ca modelele însușite să nu rămînă la nivelul automatizării mecanice, ci să contribuie la dezvoltarea vorbirii productive a elevilor.

Fiind preocupați de aceste probleme, autorii lucrării de față și-au propus următoarele obiective:

— selecționarea unor modele de vorbire fundamentale din limbile engleză, germană și rusă pentru anul I de studiu, pe baza unor criterii unice;

— experimentarea etapelor de muncă cu modelele de vorbire în condițiile obișnuite de clasă.

2. SELECȚIONAREA MODELELOR DE VORBIRE

Prin model de vorbire înțelegem forma tipică de organizare a unui enunț caracteristică unei limbi, pe baza căreia se pot alcătui nenumărate alte enunțuri cu forme similare, dar cu alt conținut semantic. Schema structurală a modelului este determinată de scopul comunicării și de indicii formali invariabili.

„... Mulțimea infinită de enunțuri corecte sînt construite dintr-un număr finit de elemente (repetabile la infinit), angajate după un număr de asemenea finit de reguli; cu semne și reguli infinit de multe înțelegerea mutuală ar fi de neconceput.

[3] E. Novicicov, *Elemente de instruire programată în predarea limbii ruse*, în *Studii de didactică experimentală*, EDP, Buc., 1965; A. Nicolescu, *Dezvoltarea deprinderilor de exprimare orală în engleză*, în *Studii de didactică experimentală*, EDP, Buc., 1965; N. Radu, T. David, M. Rădulescu, *Unele probleme ale predării limbilor străine*, „Revista de pedagogie", 1965, nr. 10; I. Brăescu, *Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine*, EDP, Buc. 1966; M. Saraș, *Mijloace tehnice audio-vizuale în predarea limbilor străine*, EDP, 1967; E. Semlyen, A. Ratz, *Structuri și modele în predarea limbilor străine*, în *Probleme de metodica predării disciplinelor umanistice*, Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj, 1965.

Orice enunț, un datum concret, individual, actualizează un tipar abstract, general, orice enunț este varianta unei invariante"[4].

Aceste invariante sînt tocmai modelele de vorbire; ele reflectă sistemul ce caracterizează o limbă. Deci, pentru a putea comunica într-o limbă este nevoie să cunoști aceste modele și să le poți folosi ușor, dîndu-le un conținut lexical adecvat pentru situația dată. De aceea, ele trebuie să ofere elevilor atît materialul lexical cît și cel gramatical (morfologic și sintactic), specific limbii studiate, înglobînd firește și latura sonoră (pronunțarea, intonația), de asemenea specifică limbii respective. Valoarea practică a modelelor crește în raport direct proporțional cu gradul lor de abstractizare, deoarece prezintă mai multe posibilități de concretizare în enunțuri.

Enunțurile invariabile, ca formulele de salut, de mulțumire ș.a. nu se consideră modele și se învață ca unități lexicale (Thank you, Good morning, Good bye, How do you do? — Доброе утро! Благодарю Вас! — Gute Nacht, Auf Wiedersehen, Danke schön).

Criteriile de bază după care ne-am condus în selecționarea modelelor de vorbire fundamentale sînt următoarele[5]:

1. Scopul comunicării, luînd în considerare programele analitice (pentru indicii formali) și textele din manualele școlare în vigoare (pentru conținutul lexical).
2. Posibilitățile multiple de substituire și lărgire a modelului.
3. Forma de exprimare specifică limbii respective, comparativ cu limba română.
4. Frecvența modelului în cadrul vocabularului fundamental.

Scopul comunicării generalizat într-un model de vorbire se concretizează cu ajutorul cuvintelor și al mijloacelor gramaticale. Acestea din urmă determină *variantele paradigmatice** ale modelului, de exemplu: He writes. He is writing. He wrote. He was writing etc. Ich schliesse das Buch. Du schlisst das Buch etc. Ученик читает. Ученик читал. Ученик будет читать etc.

În limba rusă, care este o limbă puternic sintetică, variantele paradigmatice joacă un rol important în însușirea modelului de bază, dar îngreuiază totodată acest proces, fiecare variantă paradigmatică fiind necesar să fie prezentată elevilor separat (paradigmele verbelor după timp și persoană, ale substantivelor, adjectivelor și pronumelor după gen și număr).

Toate variantele paradigmatice ale unui model privind toți constituenții variabili, formează *sistemul modelului* respectiv, de exemplu:

The teacher gives (gave, has given...) me (you, him...) a book (an exercise-book, a pen, ...).

Ich schliesse (schloss, werde....) das Buch (das Heft....) (schliessen).

Я (ты, он...) помогаю (помогаешь, помогает...) маме (брату, родителям...).

Variantele paradigmatice trebuie să servească elevilor drept modele pentru exerciții de substituire și transformare, orientate spre automatizarea structurii oral. Prezentarea variantelor unui model se face în așa fel, încît fiecare din ele să includă doar o singură formă gramaticală nouă, cu un singur sens (de pildă, terminația cauzală pe genuri la rusă).

---

[4] S. Stati, *Teorie și metodă în sintaxă*, Edit. Acad. Republicii Socialiste România, Buc., 1967, p. 193—194.

[5] Vezi în această problemă I. L. Bim, *Modelirovanije ustnoi reci v metodiceskih teljah*, „Inostrannye jazyki școle", 1963; W. Apelt, *Aufgaben und Grenzen der Pattern Practice*, „Fremdsprachenunterricht", 1964, nr. 6.

* „Relațiile dintre fiecare element al enunțului (fonem, morfem, cuvînt etc) și elementele din grupul cărora a fost selectat se numesc relații *paradigmatice*"... (S. Stati, *Op. cit.*, p. 9).

În limitele aceluiași model de vorbire includem patru submodele și anume: forma afirmativă, negativă și două forme interogative, de exemplu:

A. John works.
Der Schüler lernt.
Ученик читает.
— Acțiunea săvîrșită de subiect (afirmație)

B. John does not work.
Der Schüler lernt nicht.
Ученик не читает.
— Negarea acțiunii (negație)

C. Does John work?
Lernt der Schüler?
Ученик читает?
— Precizarea acțiunii (întrebare generală)

D. What does John do?
Was macht der Schüler?
Что делает ученик?
— Evidențierea acțiunii (întrebare specială)

Toate aceste patru submodele se predau succesiv, acordîndu-se atenție deosebită intonației globale a fiecărei variante a modelului, specifice limbii respective. Ele sînt necesare chiar din primele lecții, întrucît creează posibilități de organizare a conversației între elevi. Nu se trece la alt model decît după însușirea temeinică a tuturor formelor amintite ale modelului dat.

Pentru ca un model de vorbire să prezinte posibilități multiple de substituire și de lărgire am căutat să abstractizăm schema modelului, ajungînd astfel la un număr restrîns de modele de vorbire fundamentale.

Numim fundamentale modelele cu un număr minim de constituenți, care reprezintă unități de comunicare de sine stătătoare și față de care toate enunțurile cu un număr mai mare de constituenți, dar care realizează același scop de comunicare și care conțin aceiași indici formal invariabili, vor fi însușite ca *modele derivate* prin dezvoltarea celor fundamentale sau prin combinarea lor. De pildă, modelul engl. I read a book (răsfrîngerea acțiunii asupra unui obiect) se poate lărgi, obținîndu-se modele derivate: I read an *interesting* book, I *want* to read an interesting book, *To morrow* I want to read... etc. — Modelul rusesc Я пишу письмо брату este combinat din modelele fundamentale Я пишу письмо (obiectul, asupra căruia se răsfrînge acțiunea) și Я пишу брату (obiectul spre care se îndreaptă acțiunea).

În selecționarea modelelor de vorbire se pornește de la sistemul limbii străine, dar trebuie să se ia în considerare și în ce măsură modelul respectiv se aseamănă ori se opune corespondentului său după scop din limba maternă a elevilor. O atenție deosebită și exersare suplimentară cer modelele care nu coincid prin structura lor cu cele din limba română.

Lingvistul francez A. Reboullet[6], referindu-se la procesul de învățare a unei limbi străine, subliniază coexistența în mintea elevului a celor două sisteme lingvistice (al limbii materne și al celei străine) și conflictul dintre ele, relevînd trei cazuri: a) cînd unitățile lexicale sau structurile gramaticale ale ambelor sisteme coincid în-

[6] Vezi A. Reboullet, *Le français, langue étrangère*, „Revue des langues vivantes", 1961, nr. 4.

Dăm mai jos cîteva exemple de modele de vorbire specifice fiecărei limbi (în comparație cu limba română): *

Nr. crt.	Scopul comunicării	Limba engleză	Limba germană	Limba rusă	Limba română
1	Denumirea unui obiect.	John is *a* boy.	Hans ist *ein* Kind.	а) Ваня мальчик. в) Это книга.	a) Ion este băiat. b) Aceasta este o carte.
2	Existența unui obiect într-un anumit loc.	*There is a* table in the room.	*Es gibt* einen Tisch im Zimmer.	—	În cameră se află o masă.
3	Posesia unui obiect.	—	—	*У меня есть* брат. *У Ника* сумка.	Eu am un frate. Nicu are o servietă.
4	Relația posesor — obiectul posedat.	*Mary's (The girl's) father* is a worker.	*Marias Vater* ist Arbeiter.	*Мариин* отец рабочий.	Tatăl Mariei (fetiței) este muncitor.
5	Acțiunea săvîrșită de subiect.	a) *Does* John work ?	b) Wir *werden* die Hauptstadt *besuchen*	—	a) Lucrează Ion ? b) Noi vom vizita capitala.
6	Îmbinarea a două acțiuni.	Peter wants *to read.*	Peter will *lesen.*	Петя хочет *читать.*	Petru vrea să citească.
7	Localizarea acțiunii : — locul — direcția	The pupil is *in* the class-room. The pupil comes *into* the class-room.	Der Schüler ist *in der Klasse* (wo ?) Der Schüler kommt *in die Klasse* (wohin ?)	Ученик *в классе.* (где ?) Ученик идёт *в класс.* (куда ?)	Elevul este în clasă (Ac). Elevul merge în clasă.
8	Instrumentul acțiunii.	—	—	Я пишу *мелом.*	Eu scriu cu cretă.

* Rubricile necompletate indică coincidența modelului cu cel din limba română.

susirea lor nu prezintă pentru elevi nici o greutate; b) cînd nu coincid de loc, ele cer din partea elevului efort pentru a le însuși; c) cînd se constată o coincidență parțială este cazul cel mai dificil, căci elevul are impresia falsă de coincidență a formelor.

Orice model de vorbire din engleză, germană ori rusă se încadrează într-una din cele trei categorii: modele avînd corespondențe identice în limba română, modele complet deosebite, specifice limbii străine și modele cu structuri apropiate, a căror însușire este îngreuiată de influența permanentă a limbii materne.

3. DESFĂȘURAREA EXPERIMENTULUI:

Modelele selecționate au constituit conținutul lecțiilor experimentale. Metodele utilizate de noi au fost:

— experimentul didactic natural sub forma lecțiilor experimentale* în condiții obișnuite de clasă;

— observații sistematice, efectuate cu ocazia desfășurării lecțiilor la clasele de control, studiul greșelilor făcute de elevi (în timpul vorbirii și în exerciții);

— analiza comparativă a două moduri diferite de predare a cunoștințelor.

În acest scop, am opus predării obișnuite, conform manualului, fără material suplimentar, procedeul nostru experimental, adoptînd următorul sistem de muncă în patru etape:

I. Prezentarea modelului și însușirea acestuia de către elevi, oral.

II. Crearea de automatisme prin exerciții de substituire și transformare pe baza modelului dat.

III. Generalizarea fenomenului gramatical însușit practic prin modele, inducerea regulii.

IV. Utilizarea modelelor însușite în mod liber, creator, în situații date (dialog-monolog).

Sarcinile fiecărei etape se rezolvă prin efectuarea de către elevi a multiplelor exerciții colective și individuale.

Experiența noastră anterioară[7] ne-a demonstrat că primele trei etape din munca cu modelele de vorbire trebuie să se desfășoare înainte de citirea textului din manual în care apar structurile respective, deoarece pentru înțelegerea conținutului, elevii trebuie să cunoască sensul cuvintelor, pronunțarea lor și structurile morfo-sintactice noi. Un randament superior se obține și printr-o corectă repartiție în timp a exercițiilor, în sensul masării sau eșalonării lor. În urma cercetărilor psihologice[8] se preconizează ca, la început, repetările să fie cît mai dese, iar în etapele următoare eșalonarea repetărilor la intervale de timp mai mari este mai productivă. De aceea, cele patru etape de însușire a unui model nu au fost programate pentru o singură lecție. Exercițiile de automatizare a modelului s-au efectuat în prima lecție din sistem (înaintea lecturii), iar cele creatoare după lectura textului. În acest scop s-a folosit

---

* Experimentul s-a desfășurat în anul școlar 1966—1967 în cîte o clasă de la școlile din Cluj: lb. engleză cl. a IX-a începători, Lic. nr. 11; lb. germană cl. a IX-a începători, L. „M. Eminescu"; lb. rusă cl. a V-a Șc. gen. nr. 13. Lecțiile experimentale au fost ținute de profesori sub îndrumarea noastră. Pentru control am luat de asemenea trei clase de la alte școli.

[7] Vezi: A. Felea, C. Fogarasi, *Contribuții metodice la problema dezvoltării exprimării elevilor într-o limbă străină (lb. rusă)*, „Revista de pedagogie", 1965, nr. 5.

[8] *Psihologia generală*, sub red. prof. Al. Roșca, Ed. Acad. Republicii Socialiste România, București, 1966, p. 411.

material suplimentar (texte, tablouri, diafilme) care să asigure repetarea multiplă a modelului dat, împreună cu alte modele însușite anterior. Astfel, o „lecție" din manual se parcurge de obicei în trei ore, iar etapele menționate mai sus au fost eșalonate în felul următor :

Ora întîi includea primele trei etape : *Etapa I,* Prezentarea modelului și însușirea acestuia de către elevi, oral. În cadrul acestei etape am urmărit perceperea și reproducerea de către elevi a modelului prezentat, prin exerciții de imitare. Elevii repetau modelul de cîteva ori după profesor sau după bandă, individual și în cor.

Cercetările psihologice[9] au stabilit că văzul (citirea) este mai eficace în cazul mesajelor verbale complexe, dar mai puțin eficace decît auzul în recepționarea mesajelor verbale simple ; cel mai indicat este să se folosească stimulii auditivi și vizuali asociați, înainte ca elevului să i se ceară memorarea lor[10]. Bazîndu-ne pe aceste date psihologice, modelele noi au fost introduse atît pe calea auditivă (profesor, bandă), cît și pe calea vizuală, scriindu-se modelul pe tablă (lb. engleză — lb. germană) sau aplicîndu-se pe flanelograf cartoane cu elementele invariabile scrise, iar cele variabile reprezentate prin desene (lb. rusă). S-au prezentat paralel variante interogative, afirmative și negative. O mare atenție s-a acordat respectării întocmai a intonației frazei și topicei, fără de care modelul, ca unitate de vorbire, își pierde conținutul său global.

Monotonia repetării simple a fost înlăturată prin alte procedee :

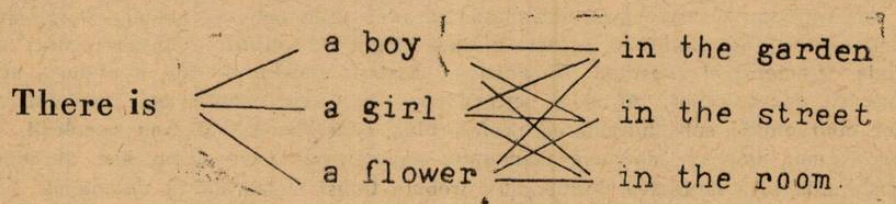
— întrebări și răspunsuri în lanț ;

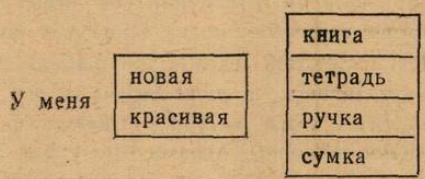
— un elev punea întrebări clasei, ceilalți răspundeau în cor ;

— elevii din clasă puneau întrebări unuia dintre ei, care răspundea etc.

Această etapă nu a durat mai mult de 5'—6'.

Etapa a II-a. Crearea de automatisme prin exerciții de substituire și transformare pe baza modelului. Pentru ca modelul respectiv să devină automatism era necesar ca acesta să se reproducă de 15—20 ori cu alte elemente lexicale. În acest scop s-au efectuat exerciții de substituție : elevii înlocuiau unele din elementele modelului cu alte cuvinte, pe bază de tabele mobile sau desen : *





Foarte valoroase s-au dovedit a fi tabelele mobile, ilustrate, pe baza cărora elevii construiesc prin analogie o mulțime de propoziții într-un timp foarte scurt.

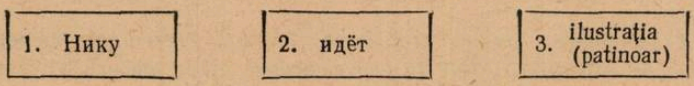
---

[9] Vezi : *Psihologia generală,* sub red. prof. Al. Roșca, Ed. Acad. Republicii Socialiste România, Buc., 1966, p. 305.

[10] Wilga M. Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher,* The Univ. of. Chicago Press, 1967.

* În limitele oferite de textul din manual, în această etapă s-a introdus și lexicul nou.

De exemplu, la limba rusă, pentru însușirea cazului acuzativ cu prepozițiile в și *На* am folosit trei rînduri de cartoane (cîte părți de propoziție sînt):



Se construiește propoziția: **Нику идёт на каток.**

Pe cartonul nr. 1 sînt scrise numele proprii sau comune (Nicu, băiatul, școlarul, pionierul ș.a.) care vor avea funcția de subiect; cartonul nr. 2 reprezintă predicatul verbal invariabil (merge); cartonul nr. 3 indică complementul circumstanțial de loc. Ilustrațiile reprezintă o școală, un stadion, un teatru etc. La indicațiile profesorului, elevii formulează propoziții interogative și afirmative de tipul: Куда удёт **мальчик? Мальчик идёт на стадион.**

Progresiv, exercițiile devin mai grele (fără suport vizual), de pildă:

— Răspunsul la întrebări: Ce ascultați la radio? Eu ascult muzică, cîntec, poveste, concert etc.

— Unde te duci duminica? Duminica eu mă duc la stadion, la concert, la teatru, în parc etc.

Avînd în vedere că regimul verbal în limba rusă este foarte variat și în majoritatea cazurilor nu corespunde celui din limba română, am găsit foarte utile exercițiile sub formă de întrebări-răspunsuri de tipul: Кому ты **помогаешь?** Я помогаю **маме, папе, сестре, брату...** Чем ты **пишешь?** Я пишу **мелом, ручкой...**

În exersarea modelelor o atenție deosebită și timp mai mult s-a afectat acelor modele a căror structură diferă de limba maternă a elevilor. În astfel de cazuri am recurs la analiza comparativă, subliniind contrastul, pentru ca elevii să învingă în mod conștient interferența limbii materne.

Etapa a III-a. Generalizarea fenomenului gramatical însușit practic prin modele, inducerea regulii.

Am introdus această etapă bazîndu-ne pe date psihologice și anume că automatizarea unei acțiuni (folosirea corectă a unui model de vorbire în cazul nostru) nu exclude caracterul ei conștient. Dimpotrivă, prezența conștiinței este o premisă atît a formării deprinderilor, cît și a perfecționării lor. Experimental am constatat că atunci cînd elevii, sub îndrumarea profesorului, generalizează și trag concluzii, ei operează mai ușor cu modelele memorate, iar automatismele devin mai durabile. Pentru limba rusă mulțimea desinențelor trebuie totuși memorată în paradigme. Explicația și formularea regulii, care va fi mai mult sub formă de instrucție referitoare la folosirea în vorbire a formei respective, nu va ocupa mai mult de 5—6 minute.

O r a a d o u a a fost consacrată textului din manual: lectură, conversație pe text în diferite variante, care includea modelul însușit în ora precedentă.

O r a a t r e i a a cuprins *etapa a IV-a:* utilizarea modelelor în mod liber, creator, în situații date (dialog-monolog). Aceasta este etapa finală în însușirea unui model, etapă în care elevii operează liber cu modelele învățate, referindu-se la o situație reală. Este etapa dezvoltării superioare a priceperilor de exprimare orală, care permite folosirea deprinderilor (automatismelor) și a cunoștințelor în corelații noi și în condiții schimbate. Exercițiile ce s-au efectuat în cadrul acestei etape au fost: dialoguri, conversații situative, povestiri după tablou (diafilm), compuneri pe o temă dată cu anumite cuvinte-cheie etc.

O preocupare deosebită în timpul ultimei etape a fost repetarea modelelor însușite anterior și încadrarea lor în tema nouă. Cunoștințele, priceperile și deprinderile achiziționate în cele patru etape se întrepătrund și se influențează reciproc.

4. ANALIZA REZULTATELOR

Pentru a verifica justețea alegerii modelelor de vorbire și eficiența sistemului de muncă descris mai sus, am dat elevilor, periodic, lucrări de control scrise, după parcurgerea unor grupuri de modele sau variante ale acestora.

Lucrările au constat din retroversiune și răspunsuri la întrebări, formulate în limba respectivă, sau în alcătuirea de întrebări-răspunsuri pe bază de desene.

Prin probele de control am urmărit să constatăm în ce măsură a fost atins scopul inițial al lecțiilor experimentale, adică capacitatea elevilor de a opera independent cu modelele de vorbire însușite prin exerciții structurale. În răspunsurile lor, elevii trebuiau să se sprijine atît pe automatismele formate, cît și pe cunoștințele primite referitoare la structura modelului și la scopul de comunicare, comparativ cu corespondentul din limba română.

Rezultatele obținute la clasele experimentale raportate la clasele de control sînt asemănătoare pentru cele trei limbi.

Tabelul de mai jos reflectă cifric * situația răspunsurilor elevilor la una dintre probele de control.

Modelul / Clasele	Limba engleză		Limba germană		Limba rusă	
	John is a boy. I am a pupil. (denumirea obiectului)		Wir werden die Hauptstadt besuchen (acțiunea săvîrșită de subiect — viitorul compus)		Отец работает на стройке. Отец идёт на стройку. (locul și direcția acțiunii)	
	Întrebări răspunsuri	Retroversiune	Întrebări răspunsuri	Retroversiune	Întrebări răspunsuri	Retroversiune
Experimentale	76,50%	82,35%	86,60%	83,30%	90,61%	95,31%
Control	49,12%	52,65%	59,25%	66,66%	60,41%	70,00%

Analizînd acest tabel, se observă că rezultatele elevilor de la clasele de control se distanțează mult de cele obținute la clasele experimentale, atunci cînd elevii sînt puși în situația să formuleze singuri întrebări și să răspundă la ele (prima parte a probei). Aceasta ne-o explicăm prin faptul că formele afirmative și interogative ale fiecărui model au fost automatizate paralel în clasele experimentale, pe cînd în cele de control întrebările le punea profesorul, elevii doar răspunzînd la ele.

Retroversiunea unor propoziții reflectă însușirea conștientă a modelelor de vorbire. Deși acest tip de exerciții s-a folosit mai puțin în lecțiile experimentale decît în cele de control, totuși rezultatele sînt inverse. De remarcat este procentajul ridicat la limba rusă, unde 95,31% dintre răspunsurile elevilor clasei experimentale au fost corecte, elevii reușind să diferențieze localizarea acțiunii: locul propriu-zis, cînd se

* Rezultatele sînt calculate în procentaj de exactitate, prin raportarea numărului de răspunsuri exacte corecte la numărul maxim de răspunsuri corecte posibile, înmulțindu-se totul cu 100.

folosește cazul prepozițional, de direcția spre care se îndreaptă acțiunea, cînd întrebuințăm cazul acuzativ, deși în limba română ambele situații se redau prin aceeași construcție (la + acuzativ). Aceste două modele au fost însușite în clasa experimentală, pe de o parte, prin opoziție unul cu altul (locul propriu-zis — fără verb: **Ученик в школе**, și direcția cu verbul *a merge*: Ученик **идёт** в школу), iar pe de altă parte, prin opoziție cu corespondentul său din limba română.

În afară de corectitudinea răspunsurilor s-a observat și o oarecare diferență în durata de rezolvare a probelor respective. Elevii claselor experimentale au terminat lucrările în 12—16 minute, ceilalți în 20—25 minute.

Compararea rezultatelor de la toate probele din clasele de control cu rezultatele probelor din clasele experimentale ne-a condus la următoarea *concluzie*:

Formarea deprinderilor de exprimare corectă în limba străină pe baza însușirii modelelor de vorbire se înfăptuiește în patru etape. Primele două etape accentuează orientarea practică a procesului de învățămînt, deschid calea unei însușiri cu adevărat conștiente a limbii respective. Etapa a treia, intuirea regulii, asigură posibilitatea utilizării conștiente și creatoare a modelului respectiv, care se realizează practic prin exercițiile din etapa a patra.

Din această concluzie se desprind și unele *cerințe metodice*:

1. Toate exercițiile efectuate de elevi, prin conținutul lor, trebuie să fie legate de nevoia de comunicare orală în limita unei anumite tematici, adecvate elevilor clasei respective. În caz contrar, toată munca va fi formală, căci elevii nu vor vedea scopul practic imediat al studierii limbii, în special al gramaticii. O atenție deosebită trebuie să se acorde modelelor a căror structură diferă de cea a limbii materne.

2. Ar fi de dorit ca manualele școlare să includă exerciții structurale bine conturate și într-un număr suficient, iar textele de lectură să cuprindă de mai multe ori același model, care să revină și în textele următoare. Altfel nu se poate asigura însușirea acestuia.

Rezolvarea problemelor de gradul I cu două necunoscute prin învățare programată

Prof. univ. A. DANCSULY,
Conf. univ. R. CIUREA,
Asist. univ. D. VARNA
Cluj

Procesul de învățămînt, prin natura sa un proces informativ și formativ, se desfășoară în directă concordanță cu evoluția și progresul individual înregistrate de elev de la etapă la etapă, pe de o parte, și pe de altă parte, în concordanță cu progresul societății înregistrat atît pe linia dezvoltării științei, cît și a tehnicii.

Învățămîntul la un moment dat reprezintă sinteza unor experiențe anterioare fixate prin tradiție, dar și oglinda noului, afirmat pe planul vieții spirituale umane. Nu numai în știință, dar, în egală măsură și în învățămînt, etapa prezentă este o unitate dialectică a continuității și inovației, a tradiției și noului. Precizarea aceasta am considerat-o necesară pentru a sublinia faptul că a căuta căi noi în procesul de învățămînt nu înseamnă, nu trebuie să însemne, a nega ceea ce învățămîntul a cucerit deja și a încercat printr-o bogată experiență. Am putea afirma, dimpotrivă, că noile cuceriri sînt pregătite de cele vechi, că tradiționalul este acela care favorizează și stimulează spiritul cercetător pentru formularea unor soluții noi la probleme noi sau vechi.

O asemenea poziție generală e valabilă și cu privire la aplicarea instruirii programate în procesul de învățămînt. Experimentele de pînă acum (atît la noi cît și în alte țări) întăresc convingerea că această formă nouă de transmitere — asimilare a cunoștințelor nu este ruptă de ansamblul metodic tradițional și deci nu poate fi utilizată cu deplină eficiență în mod izolat, prin neglijarea acelor căi clasice pe care le-a elaborat teoria și practica pedagogică și care în condiții adecvate și-au dovedit eficiența lor. Deși avantajele instruirii programate sînt incontestabile [1], totuși utilizarea ei nu poate avea un caracter universal nici măcar în cadrul acelor obiecte de învățămînt al căror conținut se pretează cu predilecție la programare [2]. Multiplele sarcini instructive și educative ce se urmăresc în procesul de însușire a cunoștințelor pot fi realizate numai printr-un ansamblu de mijloace și metode utilizate elastic și creator. O asemenea viziune impune autorului programei dezvăluirea formelor optime în care normele și cerințele metodice clasice să fie întregite prin aplicarea principiilor și formelor care decurg din ideea de programare [3].

În spiritul celor enunțate mai sus, cercetarea de față a avut ca obiectiv aplicarea unui program pentru rezolvarea problemelor de gradul I cu două necunoscute, la

---

[1] David A. Sohn, *Programmed Instruction: A view from the class-room, în Programs, Teachers and Machines*; George Décote, *Vers l'enseignement programmé*, Gauthier-Villars, Paris, 1963; Maurice Montmollin, *L'enseignement programmé*, P.U.F., Paris, 1965; I. Radu, E. Krau, S. Cozonac, *Instruirea programată și problemele aplicării ei în școală*, în „Revista de pedagogie" nr. 6, 1964; V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, E.D.P., București, 1967.

[2] Cf. Roger Gal, *Perspectives nouvelles sur l'enseignement programmé*, în „L'Éducation nationale", oct. 1964; Eduard Labin, *Défence de l'instruction programmé*, în „L'Éducation nationale", febr. 1964; *Sovremennîi etap rabotî nad problemoi „programmirovannoe obucenie"*, în „Sovetskaia pedagoghika" nr. 7, 1967.

[3] Lackner M. Lais, *Current research an programmed texts and selfinstructional learning in mathematics and related areas*, în „A. V. Communication Review", nr, 2, 1967, Washington.

clasa a VIII-a. Am abordat cercetarea acestui aspect al predării matematicii nu atît din considerente teoretice, cît mai ales pentru a răspunde unor nevoi practice ale învățămîntului matematic, deoarece se constată în mod frecvent că, deși din punct de vedere metodic sînt cunoscute modurile de predare privind rezolvarea diferitelor tipuri de probleme, elevii întîmpină numeroase dificultăți în aplicarea logică a schemelor respective la diferitele cazuri particulare. Aceasta se datorește, după părerea noastră, faptului că în procesul de învățămînt nu se insistă în suficientă măsură ca elevii să-și însușească prin exerciții variate, în mod independent, schemele de rezolvare a diferitelor tipuri de probleme. După anumite investigații și încercări preliminare, am ajuns la concluzia că pentru realizarea acestei sarcini este deosebit de potrivită includerea în procesul instructiv tradițional a unor texte programate.

Însușirea de către elevi a modului de rezolvare a ecuațiilor de gradul I prin metoda reducerii și a substituției s-a realizat în cadrul a șase lecții obișnuite. Elevii, după ce și-au însușit cele două metode, au efectuat o serie de exerciții în scopul de a fixa tehnica de rezolvare a ecuațiilor de acest tip. Profesorul, lucrînd frontal și nemijlocit cu elevii, a avut posibilitatea să revină asupra unor momente mai dificile, să corecteze pe loc greșelile comise de unii elevi.

După aceste lecții, rezolvarea *problemelor* de gradul I cu două necunoscute s-a realizat cu texte programate. S-a urmărit ca elevii, printr-o activitate independentă și individuală, lucrînd cu materialul programat, să-și însușească *schema* de punere în sisteme de ecuații a unor probleme care, după L. M. Landa, poate fi considerată o prescripție algoritmică.

Programul în ansamblu a cuprins 5 părți — experimentate în 5 lecții — fiecare din ele fiind destinată rezolvării unui anumit tip de probleme, în funcție de conținut.

Primul program a urmărit însușirea schemei prescripției algoritmice propriu-zise de rezolvare a problemelor, fără a se ține cont de particularitățile conținutului datelor cuprinse în enunțul problemei.

Sistemul acestor lecții programate a avut următorul conținut: 1. lecție introductivă; 2. probleme cu conținut geometric; 3. probleme de mișcare; 4. probleme cu norme și procente; 5. probleme de amestec și aliaje.

Am aplicat programul la două clase experimentale, iar controlul datelor l-am făcut cu ajutorul a două clase martor, în care conținutul cunoștințelor predate a fost același ca și în cazul problemelor programate, diferind numai modalitatea trasmiterii sale.

Pentru stabilirea nivelului celor 4 clase am aplicat un test preliminar la care am obținut rezultatele din tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Clasa	Media
Clasa experimentală A	m = 6,60
Clasa experimentală B	m = 6,38
Clasa de control A	m = 6,63
Clasa de control B	m = 7,77

Testul preliminar a cuprins exerciții de rezolvare a sistemelor de ecuații de gradul I cu 2 necunoscute, care condiționează posibilitatea de rezolvare a problemelor cuprinse în program.

Alcătuind programul pentru probleme rezolvate cu ajutorul sistemelor de ecuații de gradul I cu 2 necunoscute am luat ca premise normele metodice care apar ca o generalizare a experienței înaintate de predare și care stabilesc în parte liniile generale, în parte detaliile procesului de predare — asimilare al acestui capitol. Astfel, am insistat asupra exprimării complete și corecte în fixarea necunoscutelor. Am urmărit ca, prin informația dată în fiecare secvență, precum și prin exercițiul de rezolvat, elevii să fie pe deplin conștienți de semnificația fiecărui factor și termen al ecuațiilor. Am subliniat exprimarea în cuvinte a relațiilor care duc la formarea ecuației, în special la primele lecții din fiecare program etc. [4].

Propunîndu-ne alcătuirea unor programe pentru rezolvarea problemelor de gradul I cu 2 necunoscute, atenția ne-a fost reținută în mod deosebit de organizarea etapelor de rezolvare a acestui tip de probleme. În practica curentă, aceste etape, în mare, sînt cunoscute ; cu toate acestea, se poate constata că, de cele mai multe ori, respectarea lor nu este realizată în mod discursiv și distinct în fața elevilor. La drept vorbind, condițiile învățămîntului tradițional — fondat în primul rînd pe exprimarea verbală — nici nu permit prezentarea analitică a acestor etape, decît numai în cazul exemplelor tip.

În același timp, se poate constata o oarecare subapreciere a unui moment pe care noi îl considerăm crucial în rezolvarea problemelor : *etapa exprimării elementelor problemei în expresii algebrice cu ajutorul necunoscutelor.* Această etapă, care în programele noastre apare ca etapa a doua de rezolvare, considerăm că este hotărîtoare pentru punerea problemei în ecuație, deoarece ea duce la înțelegerea semnificației fiecărei expresii algebrice în parte.

Problema nu este nici ea nouă. Ea este mult dezbătută în presă de specialitate, încercîndu-se să se dea explicații psihologice proceselor care au loc în realizarea acestei transpuneri dintr-un plan în alt plan al limbajului și gîndirii. Profesorul G. Mialaret [5] vorbește de un proces de „traducere" în matematică — proces care, de altfel, poate fi întîlnit și în celelalte domenii ale activității intelectuale. Prin acest proces, elevul este pus în situația de a exprima relații concrete, într-o oarecare măsură încărcate efectiv pentru elev într-o „compoziție constructivă nouă" (J. Piaget), în care relațiile capătă o formă de exprimare mai abstractă și simbolică, numerică sau literală. Acest proces de traducere este considerat de Mialaret ca o cheie a succesului în rezolvarea problemelor.

„Traducerea prezintă în matematică, într-adevăr, numeroase aspecte și se va vedea că a ști să traduci corect înseamnă adeseori să pui corect problema. Cînd o problemă este corect pusă, este pe jumătate rezolvată". Dar, așa cum spune Mialaret mai departe, nu trebuie să pierdem din vedere faptul că „a ști să traduci problema corect nu este posibil decît în momentul în care ești capabil să o rezolvi" [6].

Mai sugestiv este prezentat acest fenomen de traducere a datelor problemei în limbaj matematic de G. Polya. El compară acest fenomen cu traducerea unei fraze dintr-o limbă în alta. În acest caz, sînt necesare două condiții : mai întîi, să se înțeleagă perfect fraza enunțată și, în al doilea rînd, să se stăpînească formele de exprimare specifice limbii în care se traduce. Mutans mutandis, mai întîi este necesar să înțelegem exact condiția enunțată în cuvinte în problemă, iar în al doilea rînd, să fim familiarizați cu formele de exprimare în matematică.

---

[4] A. Hollinger, *Metodica predării algebrei în școala generală*, Editura didactică și pedagogică, București, 1965.

[5] G. Mialaret, *L'apprentissage des mathématiques*, Charles Dessart, Bruxelles, 1967.

[6] *Op. cit.*, p. 150.

„A pune în ecuație — scrie Polya — înseamnă a exprima în simboluri matematice o condiție enunțată în cuvinte, este traducerea din limba curentă în limbajul formulelor matematice. Dificultățile de care ne lovim în punerea în ecuație sînt dificultăți de traducere" [7].

Exemplificînd cele spuse cu una din problemele cuprinse în programul nostru, vom desprinde următoarele faze ale traducerii (tabelul nr. 2) * :

Tabelul nr. 2

Limbaj discursiv	Exprimarea relațiilor matematice în cuvinte	Traducerea în limbaj algebric
Elevul A spune elevului B: Dă-mi 5 din nucile tale și vom avea amîndoi același număr de nuci.	A primește de la B 5 nuci. Deci: — lui B îi rămîn cu 5 nuci mai puțin, — iar A va avea cu 5 nuci mai mult.	$y - 5$ $x + 5$
Elevul B răspunde: — Dă-mi tu mie 10 din nucile tale și eu voi avea de două ori mai multe nuci decît îți rămîn ție.	B primește de la A 10 nuci. A va avea cu 10 nuci mai puțin B va avea cu 10 nuci mai mult.	$x - 10$ $y + 10$

★

Ținînd cont de precizările făcute mai sus, am respectat ca etape de rezolvare a unei probleme următoarele:

1. alegerea necunoscutelor;
2. traducerea datelor problemei în expresii algebrice;
3. stabilirea celor 2 ecuații;
4. rezolvarea sistemului;
5. verificarea soluțiilor.

De fapt, aceste etape, care alcătuiesc *planul* de rezolvare a unei probleme, sînt indicate și în metodicile tradiționale; în consecință, ele sînt prezente și în manualele de algebră. Prezentarea lor însă este, pe de o parte, fie mai prolixă, așa cum apare în lucrarea lui Polya, fie prea succintă, cea de-a doua etapă — asupra căreia noi am insistat în mod deosebit — fiind inclusă în etapa a III-a.

În practica școlară, respectarea acestor etape se face mai ales cu ocazia prezentării problemelor tip, urmînd ca în rezolvarea problemelor ulterioare profesorul să nu mai insiste (în parte motivat de limitele de timp în care își desfășoară activitatea) trecînd peste această etapă direct la stabilirea ecuației. În felul acesta nu sînt create condițiile optime pentru pătrunderea semnificației expresiilor algebrice obținute.

În articolul de față am pornit de la teza că planul de rezolvare a problemelor poate fi considerat în realitate o prescripție algoritmică de transformare. În cadrul acestui algoritm, etapele transformării datelor problemei pînă la aflarea rezultatului sînt exprimate explicit, distinct, condiționîndu-se reciproc. În sistemul de lecții pro-

[7] G. Polya, *Cum rezolvăm o problemă*, Editura științifică, București, 1965.
* Nu este vorba de etapele de rezolvare a problemei, ci de fazele traducerii.

gramate pe care-l prezentăm aici, s-a urmărit într-o oarecare măsură interiorizarea procesului algoritmic respectiv, transformarea lui într-un instrument al gîndirii cu care elevul să opereze curent. Astfel, în sistemul lecțiilor amintite în primul program, etapele au fost numerotate și denumite, în lecția a 2-a și a 3-a ele au fost numai numerotate, iar în lecția a 4-a și a 5-a au fost respectate, fără a fi numerotate sau denumite.

★

Un alt aspect care ne-a reținut atenția în alcătuirea programelor a fost sistematizarea datelor problemei în diversele ei faze de transpunere sau traducere, sub forma unor tabele preliminare punerii în ecuație. Prin aceste tabele am urmărit conștientizarea deplină a modului de lucru al elevului, pe baza înțelegerii limbajului matematic utilizat. În același timp, am folosit tabele care să permită verificarea mai rapidă și conștientă a rezultatelor obținute.

Vom exemplifica prin tabelele alcătuite la o problemă cu conținut geometric, cuprinsă în a 2-a lecție din sistem.

Enunțul cere ca :

Să se determine dimensiunile unui dreptunghi, știind că dacă mărim baza cu 2 cm și micșorăm înălțimea cu 1 cm, aria se mărește cu 2 cm², iar dacă micșorăm baza cu 1 cm și mărim înălțimea cu 1 cm, aria rămîne neschimbată.

Tabelul de sistematizare a datelor problemei a fost :

Tabelul nr. 3

	B	I	A
Dreptunghiul dat	x	y	x y
Prima modificare	x + 2	y — 1	(x + 2) (y — 1)
A doua modificare	x — 1	y + 1	(x — 1) (y + 1)

Datele subliniate punctat au fost completate de elevi.

Tabelul de verificare a soluțiilor :

Tabelul nr. 4

	B	I	A
Dreptunghiul dat	6	5	30
Prima modificare	8	4	32
A doua modificare	5	6	30

★

Aprecierea acestui mod de lucru cu elevii şi a programului o facem prin prisma forţei sale determinative şi prin prisma rezultatelor obţinute la o probă de control pe care am aplicat-o după cele cinci lecţii.

Forţa determinativă a sistemului poate fi urmărită în tabelul nr. 5.

Tabelul nr. 5

Lecţia	Clasa experimentală A	Clasa experimentală B
I.	94,13%	94,74%
II.	98,52%	98,98%
III.	94,09%	99,31%
IV.	90,07%	91,03%
V.	94,53%	95,01%

Media este de 95,04%, dovedind faptul că programul poate fi considerat validat în limitele normelor stabilite.

Proba de control a constat din 2 grupe de probleme, împărţite pe şiruri de bănci. Ambele grupe au cuprins o problemă de norme şi procente şi o problemă de aliaj. Pentru o problemă corect rezolvată s-au acordat 18 puncte, ţinîndu-se cont de faptul că etapele de rezolvare au fost cotate cu un punctaj diferit, în funcţie de dificultăţile pe care le implicau. Rezultatele acestei probe pot fi urmărite în tabelul nr. 6.

Diferenţa între cele două grupe de clase este evidentă. În timp ce clasa experimentală A obţine un punctaj între cota 28 şi 36 într-un procent de 61,76%, clasa de control A obţine acelaşi rezultat numai într-un procent de 16,13%. Situaţia relativă a celorlalte două clase este asemănătoare: clasa experimentală B — 64,10% şi clasa de control B — 21,95%.

Dacă luăm cotele minime între 12 şi 1, diferenţa se inversează, subliniind superioritatea claselor experimentale; astfel, în cele două clase experimentale ocupă un loc minim, numai 9 elevi din ambele clase nu reuşesc să depăşească acest nivel, pe cînd în clasele de control sînt 35 elevi cu această cotă. Tot atît de semnificativă este şi diferenţa între mediile obţinute între cele două categorii de clase: $m_e - m_c$ pentru clasele A este de 11,63, iar pentru clasele B de 11,42, ceea ce face ca testul z să fie profund semnificativ.

Dacă privim problema sub aspect calitativ, diferenţa între clasele experimentale şi cele de control poate fi remarcată în special pe linia posibilităţilor de traducere a textului problemei în expresii algebrice. Această etapă lipseşte aproape cu desăvîrşire la clasele de control, ceea ce se concretizează prin frecventele greşeli la punerea în ecuaţie şi în special în sesizarea semnificaţiei expresiilor algebrice care formează ecuaţiile. Elevilor le lipseşte limbajul corespunzător al exprimării sub forma unor relaţii algebrice a datelor problemei. Dimpotrivă, la clasele experimentale s-a remarcat capacitatea elevilor de a traduce corect textul problemei şi de a încadra aceste date în tabele de tipul celor folosite de noi în program. De aici, greşelile pe care le întîlnim în lucrările claselor experimentale nu sînt de aceeaşi natură cu cele ale claselor de control. Dacă în cazul elevilor ce au lucrat pe bază de program cele mai multe greşeli se referă la calcul, la verificare, la clasele de control aceste greşeli privesc semnificaţia operaţiilor efectuate.

Tabelul nr. 6

Clasa	Punctaj realizat												$m_e - m_c$	Z
	36—34	33—31	30—28	27—25	24—22	21—19	18—16	15—13	12—10	9—7	6—4	3—1		
Exp. A. 34 elevi	14	1	6	2	1	0	3	0	1	5	1	0	11,63	4,58
									m=25,82					
Control A. 31 elevi	2	0	3	0	1	1	7	1	1	7	8	0		$p < \cdot 01$
									m=14,19					
Exp. B. 39 elevi	14	2	9	4	3	4	3	0	2	0	0	0	11,42	6,45
									m=27,92					
Control B. 41 elevi	4	2	3	1	3	3	3	3	6	4	4	2		$p < \cdot 01$
									m=16,50					

Paralel cu desfășurarea experimentului și la sfîrșitul acestuia s-au făcut sondaje asupra opiniei elevilor, pentru a constata părerea și atitudinea lor față de noul mod de învățare. Aproape toți elevii chestionați au apreciat favorabil învățarea programată, motivînd că îi obligă să gîndească, să muncească intens și sistematic, că îi ajută să obțină rezultate sigure etc. Acei elevi care la primele lecții programate (fiind mai slab pregătiți) au întîmpinat unele greutăți și din acest motiv manifestau o anumită reținere, spre sfîrșitul experimentului și-au schimbat simțitor atitudinea lor, deoarece prin însușirea pas cu pas a schemei de rezolvare a problemelor au obținut succese sensibile. Numeroși elevi au cerut lecțiile programate pentru acasă, ca să se ghideze după mersul lor în rezolvarea temelor care conțineau probleme asemănătoare. Acest fapt, precum și observarea în clasă a muncii elevilor cu textele programate, ne-au dus la convingerea că asemenea programe sînt deosebit de utile pentru o muncă independentă și individuală a elevilor și deci ele pot fi folosite cu succes și în afara lecțiilor.

★

Rezultatele obținute în cercetarea prezentată permit formularea cîtorva concluzii:

1. Problemele de algebră pentru clasa a VIII-a pot fi predate cu succes pe baza organizării lor programate, deoarece planul de rezolvare a acestor probleme reprezintă de fapt o prescripție algoritmică care se însușește mai rapid și mai temeinic, printr-o muncă independentă, pe baza textului programat.

2. În sistemul etapelor caracteristice schemei de rezolvare a problemelor de gradul I cu 2 necunoscute, un rol hotărîtor îl are momentul în care elevul traduce limbajul concret al problemei în limbaj algebric. Acest moment, în fond, permite înțelegerea matematică a problemei și duce la stabilirea sistemului de ecuații. Considerăm că acest moment este de mare importanță în formarea gîndirii matematice a elevilor. Instruirea programată permite realizarea unei eficacități maxime a acestei etape în cadrul planului de rezolvare a problemei.

3. În același timp, programul prezentat aici a permis însușirea de către elevi a unor operații intelectuale și a unor deprinderi de calcul care au ridicat calitatea activității elevilor la acest obiect.

4. De aceea, considerăm că ar fi necesar și util să se alcătuiască culegeri de probleme pe tipul problemelor programate, care să susțină munca independentă a elevului și să ajute în mod deosebit la pregătirea celor încadrați în cursurile serale și fără frecvență.

Însușirea termenilor internaționali prin sistemul Sheffield

Asistenți ALEXANDRU TOȘA
și DOMNICA FĂRCAȘ
Institutul pedagogic de 3 ani
Tg. Mureș

În articolul de față prezentăm unele aspecte privind eficiența instruirii programate într-un sector important al lexicului limbii române — sectorul neologic al termenilor internaționali — și încercăm să elucidăm unele aspecte particulare degajate de logica internă a acestui conținut prin intersectarea lui cu un tip de programă adecvat, în timpul actului de învățare.

În elaborarea programei Sheffield cu termeni internaționali s-a urmărit ca frecvența erorilor să nu depășească limita de 10% [1], printr-o organizare a conținutului lexical într-o progresie graduală în etape mici, verificate imediat, orientate spre răspunsuri corect construite prin muncă independentă, cu manifestarea activă și deplină a alurii personale [2]. Experimentul de probă a confirmat calitatea programei sub acest unghi de vedere (fig. 1). Operațiile de selectare și dozare a volumului de termeni s-au făcut în funcție de caracteristicile subiecților experimentului [3], ca și adecvarea tipului de programă (fig. 2) la natura datelor de transmis [4], iar structura logică a informației din secvențe a fost construită prin respectarea factorilor creativității [5].

Programa a fost experimentată în luna mai—1968, în Institutul pedagogic din Tg. Mureș, la grupele 111 A (15 studenți), 112 A (15 studenți), 212 (20 studenți); grupele 111 B și 112 B au fost de control. Termenii s-au învățat la *Cursul practic de limba română*.

Privind „experimentarea învățămîntului programat ca modalitate de creștere a eficienței" [6], am îmbinat cerințele psihopedagogice cu principiile specifice învățării limbii, în speță lexicului. Există numeroase grade de cunoaștere a vocabularului, ceea ce se explică prin oscilația liniei de demarcație dintre partea lui activă și partea pasivă [7]. Programa a cuprins 200 termeni, pentru 8 ore (cîte 25 într-o oră). Cantitatea s-a dovedit potrivită cu nivelul intelectual [8] al studenților în cursul experimentului. Pe planul concepției behavioriste, învățarea lexicului se face după aceeași schemă operațională [9] cu

---

[1] Dale M. Brethower, *Programmed instruction: a manual of programing techniques*, Chicago, Educational methods, 1963, p. 221, frame 377.

[2] Ivonne Blumet, Jacqueline Brisson, *Enseignement programmé* „Cahiers pedagogiques", 1966, nr. 58, p. 17.

[3] Edward B. Fry, *Teaching machines and programmed instruction. An introduction*, New York, Toronto, London, McGraw-Hill book company, 1963, p. 121.

[4] David Cram, Présentation des *Machines a enseigner et de la Programmation Pédagogique*, Traduit par Cl Metais, Paris, Gauthier-Villars, 1964, p. 36—38.

[5] *Creativity : Its Educational Implications*, New York, London, Sydney, John Wiley and Sons, 1967.

[6] George Văideanu, *Concluzii asupra lucrărilor sesiunii științifice*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968, p. 15; Cf. și George Văideanu, *Cercetarea pedagogică și dezvoltarea învățămîntului*, *„Revista de pedagogie"* nr. 5/1968, p. 15.

[7] Joseph Church, *Principles of Learning Language*, în: *Language and the discovery of reality*, New York, Vintage Books, 1966, p. 78—91.

[8] Pierre Oléron, *Introduction à l'enseignement programmé*, „Enfance" nr. 1/1964, p. 32, 17 și urm.

[9] Leonard Bloomfield, *Linguistic Aspects of Science*, în: *International Encyclopedia of Unified Science*, volume 1, part. 1, Chicago, Illinois, p. 233.

învăţarea celorlalte două compartimente, gramatica şi fonetica [10], informaţia (stimulul) cerînd un răspuns, dar rămînerea la acest plan, în cazul cuvintelor, prezintă pericolul formalismului. De aceea, s-a luat ca bază şi concepţia saussuriană privitoare la semnificant şi semnificat [11] (le signifiant şi le signifié), prevăzîndu-se elemente pentru sensul etimologic, pentru sensul contextual şi pentru sensul general abstract, alături de complexul grafic al termenilor. Sensul contextual a fost considerat util, fiindcă „sintaxa constituie pivotul" [12] în jurul căruia se organizează transmiterea celorlalte compartimente, inclusiv a lexicului. S-au respectat, astfel, două caracteristici fundamentale ale limbii: dualitatea (semnificant-semnificat) şi productivitatea (posibilitatea combinării elementelor în noi exprimări) [13] necesare pentru abordarea specificului ei, dar nu şi suficiente, cunoaşterea „trăsăturilor distinctive" [14] din latura materială a secvenţei ajutînd la distingerea semnificaţiei termenului de construit. Dincolo de observarea caracterului articulat sînt necesare trepte de analiză (levels of linguistic analysis) [15], în sînul semnificantului şi semnificatului termenului internaţional (fig. 3), în planurile „dublei articulări": în organizarea substanţei grafice şi în organizarea substanţei semantice [16]. Masa unui lexic poate fi repartizată în categorii variate [17], după diverse criterii. Sistemul logic general al celor 200 termeni internaţionali l-am construit după Begriffssystem-ul lui W. von Wartburg: pe domenii tematice [18].

„Proba de eprubetă" pentru frecvenţa erorilor a fost luată din răspunsurile a 5 studenţi în primele 2 ore (1/4 din programă).

Materialul pentru învăţarea unui termen l-am repartizat în trei casete [19]: *1 A* — informaţia, tema, răspunsul, tema suplimentară, exemplul în propoziţie; *Răspuns la 1 A* — răspunsul corect, prima indicaţie „Dacă ai răspuns aşa, treci la caseta 2 A" şi a doua indicaţie „Dacă ai răspuns altfel, treci la caseta *1 B*";

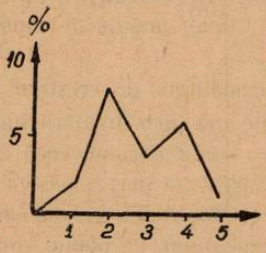


Fig. 1 - Frecvenţa erorilor

1 B — termenul, definiţia sensului, tema, exemplul în propoziţie, a treia indicaţie de lucru. „Acum treci la caseta 2 A!" Urmărind sensurile operaţiilor mintale de analiză a informaţiei şi de sinteză în construirea răspunsurilor, ca şi sensurile sistemului de semne din cele trei casete, programa Sheffield pentru un singur termen internaţional degajă modelul din fig. 2. Am construit în 3 luni de zile 200 de astfel de unităţi şi le-am repartizat pe 30 000 de fişe-casete de format mic, în 400 plicuri de experiment, pentru 50 studenţi. Pentru ca informaţia să nu fie prea simplă şi să genereze plictiseala, dar nici prea complexă şi să descurajeze, pentru a fi concisă şi, în acelaşi timp,

[10] Georgeta Munteanu, *Instrucţia programată şi învăţarea prin metode utilizate în predarea gramaticii şi a ortografiei limbii române*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1967, p. 15—28.

[11] Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot 1965, p. 155 şi urm.

[12] Vasile Bunescu, Ion Berca, Eugen Novicicov, *Instruirea programată*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1967, p. 108.

[13] Robert A. Hall Jr., *Introductory linguistics*, Chilton books, New York, 1964, p. 6.

[14] Roman Jakobson and Morris Halle, *Fundamentals of language*, Mouton et Co. S-Gravenhage, 1956.

[15] R. H. Robins, *General linguistics*, Indiana University, Bloomington, 1965, p. 12.

[16] André Martinet, *La linguistique synchronique*, Paris, P.U.F., 1965, p. 25.

[17] Jean Perrot, *La linguistique*, Paris, P.U.F., 1963, p. 49.

[18] Bertil Malmberg, *Les nouvelles tendances de la linguistique*, Paris, P.U.F., 1966, p. 205, 202.

[19] V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Op. cit.*, p. 75.

interesantă în sine, în măsură să stimuleze creativitatea, am preferat în locul propozițiilor cu blancuri, structuri de tipul celor din fig. 3. Construcția formei românești din elementele informației nu s-a făcut prin simplă însumare; aceste patru elemente

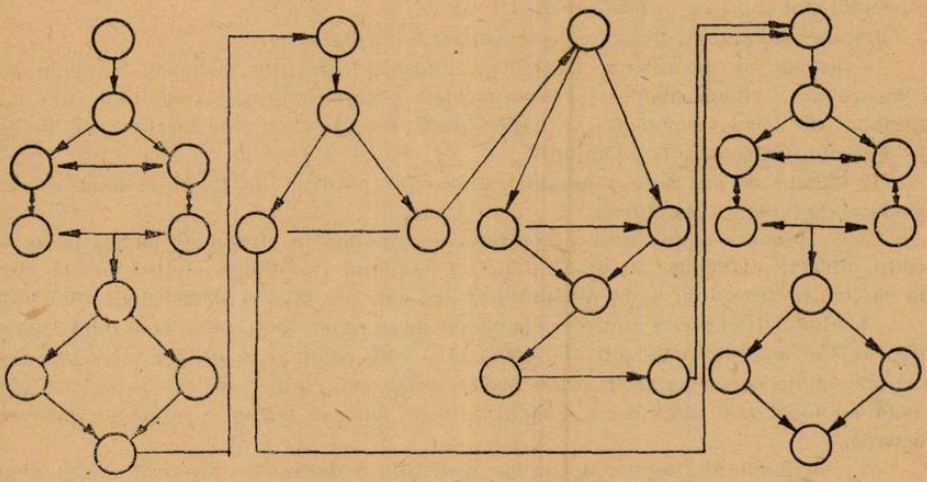


Fig. 2 - Modelul Sheffield cu termeni internaționali

au constituit patru puncte-focos, patru stimuli ardenți, care au excitat fantezia, creativitatea lexicală, escavînd din vocabularul pasiv termenul, rotunjindu-i sensul pînă atunci vag, sau, necunoscut fiind, formîndu-l și cu ajutorul sufixației românești din memorie. „Creativitatea dă impresia intensificării predispoziției, ardenței și concentrării curiozității și atenției" [20]. Dacă studentul nu a reușit să construiască singur semnificantul și semnificatul termenului, zona confirmării și a subprogramei l-au ajutat să-i învețe [21].

Eficiența, obiectiv unic al cercetărilor de didactică [22], am conceput-o pe plan strict metodologic, ca fiind definibilă prin noțiunile „ritm de lucru" și „calitate a rezultatelor" — variabile în raport cu un efort constant — prin prima înțelegînd can-

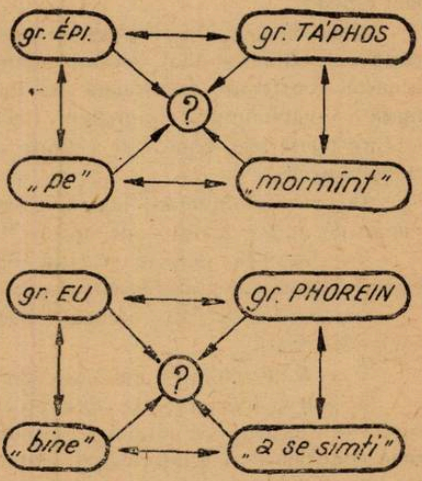


Fig. 3 - Structura informației

[20] Creativity, *Op. cit.*, p. 5.

[21] Definițiile și elementele etimologice au fost extrase din lucrările tov. Goian Gheorghe, *Însușirea terminologiei științifice*, București, Editura didactică și pedagogică, 1961 și Florin Marcu — Constant Maneca, *Dicționar de neologisme*, ed. a II-a, București, 1966.

[22] Marin Vișan, *Procesul constituirii didacticii actuale*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968, p. 57.

titatea de muncă efectuată într-un anumit timp, viteza de efectuare a operaţiilor, iar prin a doua o relaţie în cadrul efectului acestei munci între bine şi rău, adevăr-fals, corect-incorect. Acest conţinut saturează sintagmele în care e înglobată: „eficienţă sporită" şi „slabă eficienţă". Rezultatele experimentului privite din unghiul categoriei eficienţei sînt cuprinse în tabelele nr. 1 şi nr. 2.

Datele tabelului nr. 1 conduc la următoarele rezultate:

1. Ritmul de însuşire a termenilor internaţionali prin sistemul Sheffield este comparabil cu ritmul obţinut în experimentarea altor programe. Înmulţind cu 2 cifra ritmului din tabel (secv./min.) se obţine peste tot o valoare încadrată între limitele 1—3 răspunsuri construite pe minut [23].

2. Modul de învăţare programat realizează un ritm de lucru evident superior modului de învăţare tradiţional.

3. Se produce o deplasare a centrului de greutate în efortul de muncă pe relaţia cadru didactic—student: în timp ce în învăţămîntul tradiţional efortul maxim atîrnă în sarcina profesorului, în învăţămîntul programat este divizat şi distribuit studenţilor.

4. Modul tradiţional frînează elanul de lucru chiar şi al celor mai slabi studenţi (fig. 4). Cei mai slabi studenţi din grupa 112 A au rezolvat în primele 4 ore de două ori mai multe secvenţe decît grupa 112 B, altfel spus, într-o oră de instruire programată au făcut mai mult decît a făcut într-un seminar întreg o grupă cu instruirea actuală.

5. Învăţămîntul tradiţional conţine motivaţia psihologică obiectivă pentru depreciera cadrului didactic meritoriu de către cel care învaţă: fiecare simte că este realmente capabil să facă mai mult decît face mergînd în pas cu profesorul (făcînd abstracţie de faptul că şi cadrul, lucrînd individual, nedispersîndu-şi atenţia, ar înainta mai repede).

Dacă în privinţa ritmului de lucru diferenţele dintre studenţi sînt mari, în privinţa corectitudinii sînt deseori minime sau chiar într-un raport invers. Tocmai în această constatare, confirmată de datele experimentului, se include marea importanţă a învăţămîntului programat: fiecare subiect scade ritmul de lucru pînă la gradul la care poate face muncă de calitate sau altfel spus *forţa calităţii striveşte cantitatea* (tabelul nr. 2).

În procesul învăţării lexicului există o mare diversitate de moduri de a răspunde. Se pot evidenţia opt straturi [24] în cîmpul răspunsurilor (fig. 5):

1 — *R şi Ex*$_1$ corecte, situaţia cea mai frecventă, ceea ce arată că în majoritatea cazurilor studenţii şi-au însuşit termenii;

2— *R* incorect, *Ex*$_1$ corect, termenul a fost însuşit, forma fiindu-i observată în zona confirmării;

3 — *R* incorect, *Ex*$_1$ nul, *Ex*$_2$ corect, situaţie similară cu 2;

4 — *R* şi *Ex*$_1$ incorecte, *Ex*$_2$ corect, ceea ce arată că s-a produs greşeala în încercarea de construire a formei şi sensului termenului, dar s-a corectat trecîndu-se prin zona confirmării şi a informaţiei suplimentare;

5 — *R* şi *Ex*$_1$ nule, *Ex*$_2$ corect, ceea ce arată că termenul nu a putut fi însuşit pe baza informaţiei iniţiale, dar a fost însuşit după parcurgerea subprogramei;

6 — *R* corect, *Ex*$_1$ incorect: s-a creat forma, s-a greşit sensul contextual, fără să se mai rectifice în *Ex*$_2$;

7 — *R* incorect, *Ex*$_1$ nul, *Ex*$_2$ incorect;

8 — *R*, *Ex*$_1$ şi *Ex*$_2$ nule.

---

[23] Edward B. Fry, *Op. cit.*, p. 121.

[24] Frantisek Danes, *The relation of centre and periphery as a language universal*, „Travaux linguistiques de Prague", 2/1966, p. 9.

Modul de învățare	Grupele		ORELE DE EXPERIMENT																	
			Seminarul I				Seminarul II				Seminarul III				Seminarul IV				Seminarul V	
			1		2		3		4		5		6		7		8		9	10
			nr. term.	secv./min.	nr. term.	secv./min.	nr. term.	secv./min.	nr. term.	secv./min.	nr. term.	secv./min.	nr. term.	secv./min.	nr. term.	secv./min.	nr. term.	secv./min.		
Învățământ programat	111 A	limita minimă	$24^{42'}$	0,57	$26^{39'}$	0,66	$25^{40'}$	0,62	$42^{46'}$	0,91	Verificarea nr. 1		$34^{40'}$	0,85	$35^{48'}$	0,42	$14^{10'}$	1,4	Verificarea nr. 2 și globală	Chestionar : atitudinea studenților
		limita maximă	$35^{42'}$	0,83	$40^{38'}$	1,05	$31^{46'}$	0,63	$38^{46'}$	0,82			$39^{50'}$	0,75	$17^{24'}$	0,70	—	—		
	112 A	limita minimă	$16^{30'}$	0,53	$33^{45'}$	0,75	$26^{42'}$	0,61	$43^{44'}$	0,96			$33^{42'}$	0,78	A	—	A	—		
		limita maximă	$23^{30'}$	0,76	$44^{44'}$	0,91	$32^{42'}$	0,76	$38^{44'}$	0,86			$27^{42'}$	0,64	$26^{39'}$	0,66	$13^{13'}$	1,00		
	212	limita minimă	$8^{30'}$	0,26	$40^{49'}$	0,81	$23^{29'}$	0,79	$34^{31'}$	1,09	$15^{12'}$	1,25	—	—	—	—	—	—		
		limita maximă	$12^{30'}$	0,40	$27^{47'}$	0,55	$38^{30'}$	1,26	$53^{46'}$	1,15	$45^{40'}$	1,12	—	—	—	—	—	—		
Inv. trad.	111 B		$15^{45'}$	0,33	$20^{50'}$	0,40	$19^{50'}$	0,38	$16^{50'}$	0,32	Verificarea nr. 1		$22^{50'}$	0,44	$18^{50'}$	0,36	—	—		
	112 B		$10^{45'}$	0,22	$16^{30'}$	0,32	$21^{50'}$	0,42	$15^{50'}$	0,30			$20^{50'}$	0,40	$25^{50'}$	0,50	—	—		

Tabelul nr. 2

Corectitudinea răspunsurilor

Grupele		ORELE DE EXPERIMENT																	
		Seminarul I				Seminarul II				Seminarul III				Seminarul IV				Seminarul V	
		1		2		3		4		5		6		7		8		9	10
		Frecv. abs.	%	Frecv. abs.	%	Frecv. abs.	%	Frecv. abs.	%	Frecv. abs.	%	Frecv. abs.	%	Frecv. abs.	%	Frecv. abs.	%	Verificarea nr. 2 și globală	Chestionar : atitudinea studenților
111 A	limita minimă	22	91,66	24	92,30	23	92,00	33	78,57	Verificarea nr. 1		30	88,23	28	80,00	10	71,42		
	limita maximă	32	91,42	40	100	29	93,54	36	94,73			38	97,43	17	100	—	—		
112 A	limita minimă	13	81,25	27	81,81	24	92,30	39	90,68			29	87,87	A	—	A	—		
	limita maximă	23	100	38	92,63	29	90,62	37	97,36			27	100	25	96,15	13	100		
212	limita minimă	4	50,00	21	52,50	11	47,82	13	38,23	6	40,00	—	—	—	—	—	—		
	limita maximă	9	75,00	18	66,66	16	42,10	27	50,94	18	40,00	—	—	—		—	—		

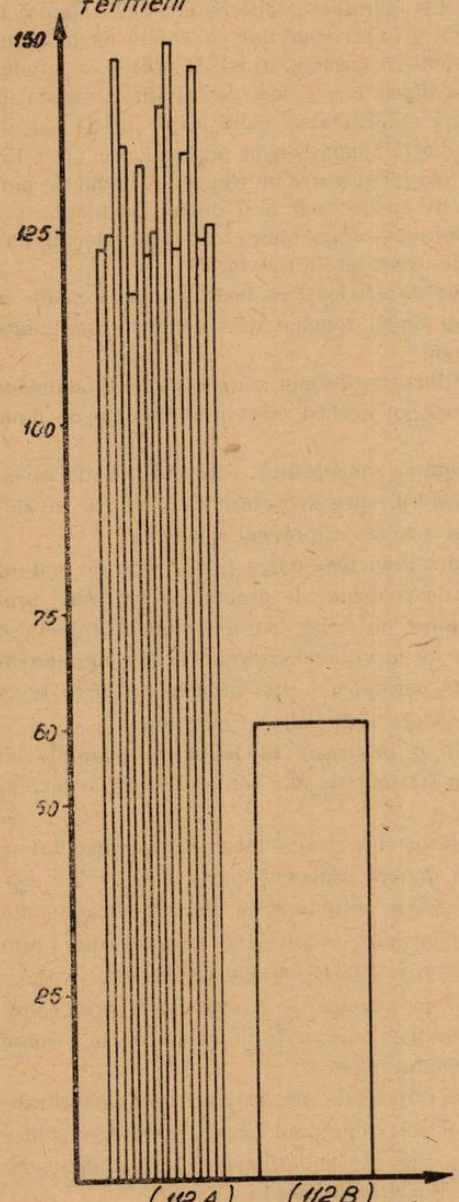


Fig. 4 - Cadența grupei (orele 1-4)

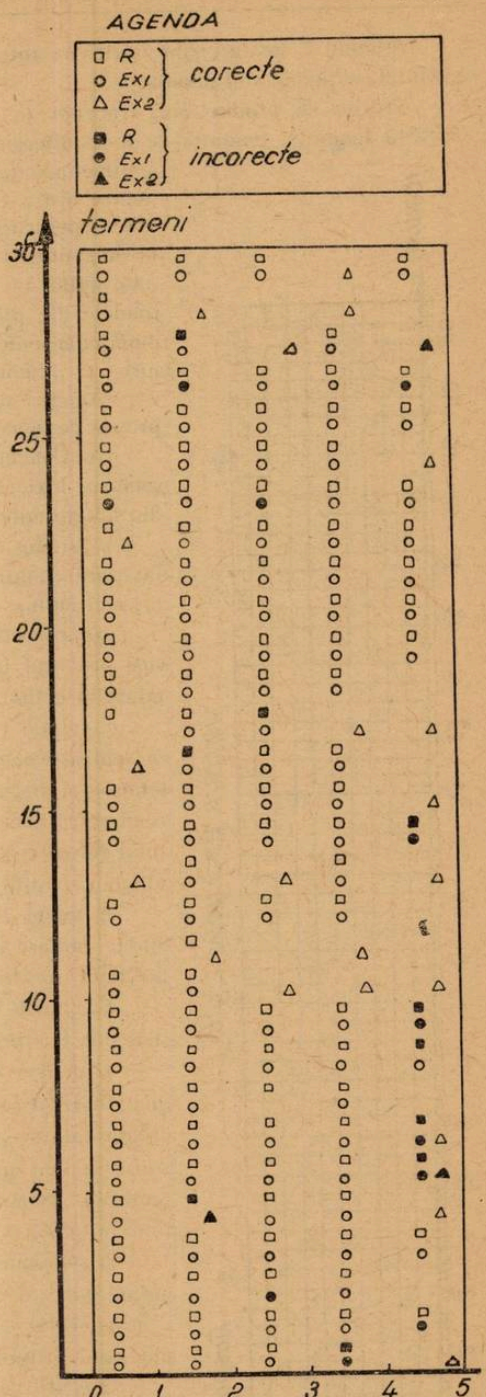


Fig. 5 - Distribuția calității

Primele 5 straturi sînt pozitive: într-un fel sau altul s-a ajuns la însușirea termenului; ultimele sînt negative.

Erorile se produc mai frecvent la secvențele grele; se încrucișează însă cu această tendință, tendința de a se diferenția un timp optim de lucru în funcție de acțiunea excitației și inhibiției. Matricea erorilor, completată pentru ora a treia a experimentului cu datele de la grupa 111 A, pentru primii 20 termeni, arată că erorile se produc la începutul și la sfîrșitul orei, mai des la sfîrșit. Există un timp optim în care creativitatea celui care învață își dă roadele din plin: este timpul de la mijlocul orei, cca 1/3, după cum indică mozaicul matricial (fig. 6). „Timpul de pornire" și „timpul de sosire" par a fi destul de lungi.

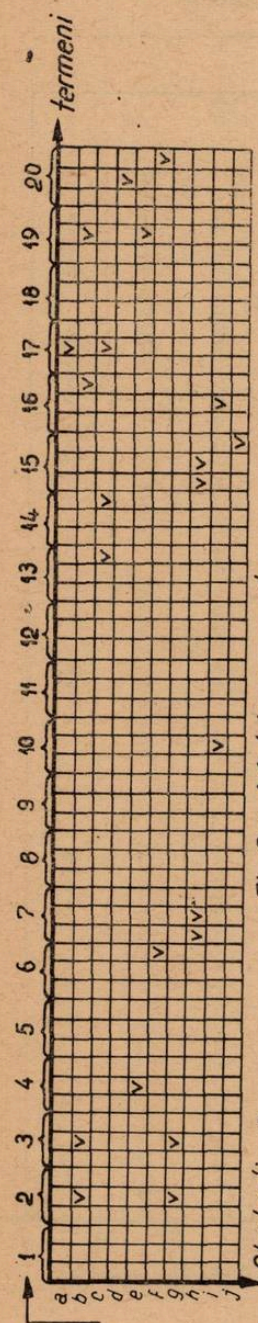


Fig. 6 – Matricea erorilor

Analiza datelor experimentale în sensul obiectivului propus conduce la următoarele concluzii:

A. Conceptul de eficiență a instruirii programate în sectorul lexical al limbii române își recompune conținutul din notele noționale:

a. „ritmul de lucru" este mai mare decît al modului de învățare tradițional, cu același efort învățîndu-se de două ori mai mult;

b. „corectitudinea răspunsului" este verificabilă în însuși procesul învățării, spre deosebire de aceea a învățămîntului actual, și este de un procent ridicat;

c. relația cadru didactic-student (elev) este de natură să realizeze mutația centrului de greutate a efortului, prin felierea și distribuirea lui de la cadru la studenți (elevi), să realizeze trecerea de la vorbele cadrului la faptele studentului (elevului), să permită un ritm propriu de lucru și să elimine condițiile deprecierii cadrelor meritorii;

d. avem încă o programă eficientă, comparabilă cu altele similare din străinătate, dar pentru o parte a lexicului limbii române.

B. Logica internă a lexicului internațional încadrat în sistemul Sheffield degajă aspectele particulare:

1. pentru avansați, introducerea elementelor etimologice în informație asigură construirea răspunsurilor prin creativitate și, astfel, învățarea devine interesantă în sine: subiecții sînt puși în situația de a reproduce, prin saltul fanteziei, drumul parcurs de cuvîntul însuși de la origine pînă la forma și semnul de astăzi;

2. sistemul de organizare generală a cuvintelor în programă poate fi construit după unul din criteriile de stabilire a caracterului sistematic în compartimentul lexical, de exemplu, după criteriul tematic (Wartburg);

3. e util ca informația să ofere elemente de analiză la nivelul semnificantului și semnificatului, și chiar din interiorul lor, din organizarea substanței grafice (fonice) și semantice;

4. pentru avansați trebuie programat și vocabularul pasiv, dar să se pornească de la premisa oscilației liniei de demarcație dintre acesta și vocabularul activ la fiecare persoană ;

5. forța calității strunește cantitatea, fiecare subiect coborînd (cei slabi), sau urcînd (cei buni) ritmul de lucru pînă la limita la care poate face muncă de calitate ;

6. calea care duce la cunoașterea unui cuvînt evidențiază în sistemul Sheffield cu termeni internaționali 5 modalități de a răspunde corect și 3 de incorectitudine, însușirea lexicului prezentînd trepte de profunzime ;

7. există un timp optim de lucru, dimensionat de experiment la cca 1/3 din oră, plasat nu la începutul ei, ci la mijloc.

Programa Sheffield cu termeni internaționali ar putea fi folosită și la seminariile de *Limba română contemporană*, la tema *Termeni tehnici și internaționali* și la orele de gramatică din școala de cultură generală, în clasele mari.

Formarea acțiunilor mintale în procesul însușirii noțiunilor de biologie*

Lector univ. NATALIA POPA-AMAICEI

Cerințele unei învățări bazate pe un aparat operațional și-au făcut loc și în cadrul învățămîntului biologic, dat fiind numărul impresionant de fapte acumulate în ultimele două decenii la nivelul diferitelor sisteme de organizare (submicroscopice, microscopice și macroscopice) ale materiei vii.

Prezentăm mai jos cercetarea noastră în cadrul căreia ne-am propus să studiem sistemul specific al acelor acțiuni practice și mintale, pe care le desfășoară elevii cu ocazia asimilării conținutului unor noțiuni biologice. Am pornit de la ipoteza pe care urma să o verificăm experimental că noțiunile biologice pot pune în evidență operativitatea specifică a gîndirii, capacitatea elevilor de a se orienta în procesele și fenomenele ce se cer a fi studiate și că, pe baza anumitor note definitorii, ei înșiși pot stabili anumite interacțiuni mai complexe între funcțiunile unor plante, ale unor procese și fenomene ce au loc la un moment dat.

În mod firesc, am pornit de la constatarea unor dificultăți pe care le întîmpină elevii, atunci cînd sînt puși în situația de a opera în plan mintal cu cunoștințele însușite. Se constată cu ocazia verificărilor că elevii, în marea majoritate, reproduc cunoștințele mai mult mecanic, memorîndu-le în ordinea în care sînt prezentate în manuale sau expuse la lecții de către profesori. Deficiențele sînt constatate și cu ocazia transmiterii acestor cunoștințe în care predomină descriptivismul metodelor inductive.

Resistematizarea preponderent deductivă a reclamat din partea noastră un efort în plus în selectarea și ordonarea cunoștințelor luate în studiu, după o logică pedagogică proprie care să pună în evidență gradul de operativitate a gîndirii, măsura în care elevii, utilizînd noțiunile abstracte, sînt în stare să judece fenomenele biologice studiate.

În *prima etapă* (etapa A) ne-am fixat sarcina de a sesiza și analiza unele dificultăți ce revin în însușirea și folosirea de către elevi a cunoștințelor, transmise pe baza metodelor obișnuite. Am folosit în acest sens două probe cu caracter constatativ privind tema: *Mișcarea și sensibilitatea la plante* (Botanică, clasa a IX-a), temă ce ni s-a părut că pune mai mult în evidență relațiile multiple între morfologic și funcțional, botanic și agrotehnic. Am analizat în acest sens un număr de 233 de lucrări scrise pe această temă cu ocazia examenului de admitere la Facultatea de științe naturale din Cluj (sesiunea iulie 1967), precum și un număr de 432 răspunsuri date de o clasă de elevi (clasa a IX-a C de la Liceul „N. Bălcescu", Cluj) după un chestionar anume alcătuit de noi.**

Chestionarul cu întrebările a fost dat după predarea temei de către profesor și conținea întrebări ca acestea: Cui îi este proprie însușirea de sensibilitate și mișcare? Ce asemănări și deosebiri există între sensibilitatea și mișcarea la plante și animale? Care sînt factorii care le generează? De cîte feluri sînt mișcările la plante? Cui se datoresc mișcările de locomoție ale unor plante? Ce sînt tropismele? Dar nastiile? Care sînt cauzele mișcărilor de creștere la plante? Ce fenomene cauzează mișcările geotropice? etc.

---

* Lucrarea reprezintă un fragment dintr-o cercetare mai vastă privind dezvoltarea operativității gîndirii elevilor.

** Deși subiecții chestionați au fost de vîrste diferite, noi am avut în vedere în primul rînd conținutul riguros științific al temei ce se cerea a fi însușită, temă cu puține implicații de informație generală biologică, iar la examenul de admitere în disciplina *Botanică* se cer cunoștințele din manualul de clasa a IX-a.

Se poate observa că prin acest sistem de întrebări noi am urmărit atît obiective mnemice, cît și cognitive, menite să solicite elevilor eforturi mintale privind comparații, stabilire de legături cauzale, caracterizări vizînd problemele majore ale capitolului studiat și nu elementele de amănunt neesențiale. Solicitînd, așadar, elevilor eforturi reale de gîndire, întrebările urmau să înlăture posibilitatea unor răspunsuri „șablon", gata elaborate de manual sau de expunerea anterioară a profesorului și înregistrate ca un clișeu mintal de către elevi.

Experimentul constatativ ne-a pus în posesia unui material faptic suficient pentru a determina izvorul confuziilor, al impreciziilor și chiar al erorilor din cunoștințele elevilor. Acest fapt a reieșit atît din analiza celor 233 lucrări scrise ale candidaților, cît și din analiza chestionarelor amintite.

În *etapa a doua* a cercetării (etapa B), pornind de la ipoteza că noțiunile științifice pot fi predate cuprinzînd de la început toate trăsăturile esențiale ale fenomenelor ce le reprezintă (notele componente, precum și legăturile intrinsece dintre acestea constituindu-se în structuri noționale), au existat suficiente temeiuri să considerăm că și această temă, (în predarea căreia au existat atîtea deficiențe) poate fi prelucrată metodic și transmisă cu rezultate mai bune. Astfel, noi am conceput predarea acestei teme subordonată capitolului : *Factorii principali ai ecologiei plantelor* (unitatea dintre organisme și condiții de mediu), considerîndu-le că au același substrat comun — adaptarea la mediu.

Succesiunea cunoștințelor a fost următoarea : influența umidității, a temperaturii, luminii și a substanțelor nutritive asupra plantelor, oxigenarea, influența vitaminelor, starea de repaus a plantelor, mișcările și sensibilitatea. S-au folosit următoarele procedee metodice : o schemă-tip, un tabel determinator și o temă-exercițiu. Schema-tip aleasă de noi exprimă procesul de corelare logică a noțiunilor, constituind însuși planul acțiunilor concrete.

Împărțirea riguroasă în unități operatorii ușor asimilabile, desprinderea notelor definitorii esențiale ale fiecărei noțiuni, au oferit cadrul adecvat al însușirii corecte a acestora de către elevi.

Pentru stabilirea notelor diferențiatorii, în studierea tropismelor și nastiilor s-a folosit un tabel determinator care a cuprins : hidrotropismul unei rădăcini, fototropismul în mușcată, geotropismul pozitiv al rădăcinii și negativ al tulpinii unei plante de bob ; nastii : frunza de trifoi în poziție diurnă și în poziție nocturnă (nictinastie), frunze de salcîm, plantă de Mimosa pudica cu frunza în poziție normală și după excitație, plantă de Dionaea muscipula cu limbul frunzelor în poziție normală și după excitație, plantă de Drosera în poziție normală și după excitație.

Menționăm că desenele din tabel erau fără denumirea corespunzătoare. Datorită întrebărilor care s-au pus cu acest prilej elevilor, noțiunile au putut fi raportate unele la altele, scoțîndu-se în evidență de la început elementele comune și diferențiale ale diferitelor grupe de plante. Iată cîteva dintre întrebările care s-au pus cu această ocazie : Observați și determinați pe tabel care dintre plante sînt supuse mișcărilor geotropice ? Ce fel de mișcări cauzează schimbarea poziției frunzelor de salcîm, trifoi, in, din poziție normală deschisă în poziție închisă adunate, aplecate ? Care dintre plantele din tabel considerați că sînt influențate de mișcările hidrotropice, tigmotropice ? Întrebările s-au repetat pînă ce elevii și-au însușit perfect conținutul noțiunilor, răspunzînd rapid, fără prea lungi căutări mintale. Denumirile concrete ale plantelor intuite au fost notate direct pe schema-tip și în caietele elevilor.

Reținerea notelor esențiale ale unor noțiuni după o schemă generală prescurtată și un tabel determinator nu este suficientă, dacă nu permite subiectului să acționeze nu numai cu modelul vechi, ci prin transfer și cu alte plante.

Întrucît tema a cuprins prin excelență o terminologie riguros științifică, pentru a preveni confuziile, am dat în final o temă-exercițiu, în clasă, cu care ocazie elevilor li s-a cerut să stabilească elementele componente ale principalelor noțiuni și corelația dintre ele: fototropism-fotonastie, geotropism-termonastie, nictinastie-seismonastie, hidrotropism-tigmotropism.

Am considerat că un asemenea exercițiu care obligă elevul să opereze cu termenii științifici învățați contribuie la activizarea gîndirii elevilor, le îmbogățește vocabularul științific, îi apropie și mai mult de categoriile și operațiile logice ale științei respective.

Măsurarea rezultatelor s-a făcut prin probe scrise care au cuprins aceleași întrebări date și în etapa preliminară, cu un număr egal de elevi, pentru a avea criteriile de comparație necesare.

Din analiza celor 233 de lucrări ale candidaților la admitere am distins trei grupe mari de probleme privind însușirea acestei teme. Observațiile din prima grupă sînt legate de o serie de dificultăți întîmpinate de candidați în însușirea și utilizarea adecvată a terminologiei științifice. Din studiul lucrărilor reiese că o bună parte dintre candidați nu cunosc, au evitat sau au denaturat terminologia științifică (tropisme, nastii, mișcări nictinastice, seismonastice), înlocuind-o prin însușirile sau acțiunile concrete ale plantelor tipice (Mimosa pudica, Sîrmulița, Vallisneria, planta telegraf și altele), care acționează sub influența factorilor bine cunoscuți (lumină, umezeală, temperatură). Alții au înlocuit fără nici o justificare termenii științifici, provocînd o serie de nedumeriri și confuzii: tropismele cu „tactisme", fenomenul de turgescență cu un fel de „turdescență". O altă serie de candidați au dovedit o slabă putere de sistematizare a grupelor de mișcări (intracelulare, de locomoție și de creștere). S-a reliefat lipsa de subliniere a factorilor care determină aceste mișcări. Clasificînd lucrările, ne-am putut forma o părere asupra gradului de însușire a acestei teme, așa cum se observă din tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Nr. lucrărilor	Frecvența notelor obținute în %									
	9 9 7		6		5		4		3 2 1	
233	Lucrări cu date științifice corespunzătoare		Lucrări cu date științifice lacunare		Lucrări cu date nesatisfăcătoare					
					tautologii		confuzii		greșeli	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	46	19,7	57	24,5	29	12,5	48	20,6	53	22,7

Majoritatea lucrărilor, chiar și acele notate cu note bune, au rămas în multe cazuri la formulările descriptiviste ale manualului. Iată, spre exemplu, unul dintre răspunsuri: „Mișcările de locomoție se observă la plantele inferioare — alge, mușchi, ferigi". În cadrul acestor mișcări se cerea a fi neapărat reliefat rolul organitelor speciale pentru producerea acestor mișcări (cili, flageli, pseudopode etc.). În general, se observă că toate datele științifice privind cele trei categorii de mișcări ale plante-

lor au apărut ca un ocean de date risipite fără o logică și motivație interioară adecvată.

Referitor la cea de-a doua grupă de probleme care au cuprins date referitoare la procesul de diferențiere a notelor esențiale în cadrul aceluiași sistem de noțiuni (tropisme și nastii), candidații au întîmpinat reale dificultăți în explicarea diferențiată a geotropismului pozitiv și negativ. De exemplu: „Știm că rădăcina are un geotropism pozitiv, iar tulpina un geotropism negativ. Aceasta ne-o dovedește experiența cu aparatul numit Clinostat". Afirmații de felul acesta nu ne edifică asupra înțelegerii reale a fenomenului geotropic. Numai un număr de 46 de candidați au explicat mișcările geotropice ale plantelor prin acțiunea unilaterală a gravitației pămîntului, explicație adecvată, binecunoscută de altfel și din practică. Deși geotropismul negativ are legături foarte strînse cu agrotehnica cerealierelor, nici unul dintre candidați nu a menționat faptul că holdele verzi culcate de furtună se vor ridica, îndreptîndu-și vîrful în sus prin curburile ce au loc la nodurile tulpinelor, tocmai datorită acestui geotropism negativ. Constatări similare s-au putut face și în cazul fototropismelor și hidrotropismelor pozitive și negative.

A treia grupă de observații vizează nivelul la care au fost explicate mișcările intracelulare. Aceste mișcări — mai greu de observat și de redat — presupuneau din partea subiecților cunoașterea proprietăților fiziologice ale citoplasmei, care efectuează mișcări în lungul pereților membranei, deci cunoștințe însușite în cadrul altor lecții.

În cazul explicațiilor date nastiilor s-au produs cele mai multe confuzii și greșeli. Mulți candidați au confundat între ei factorii care determină fotonastiile, termonastiile, nictinastiile, seismonastiile, explicîndu-le pe toate prin rolul auxinelor (hormonilor din zonele de creștere a plantelor). Alții le-au considerat în mod exclusivist ca datorate mișcărilor de creștere și variație a turgescenței celulelor. Un număr foarte redus de lucrări s-au referit la cauza adevărată — umflările motoare de la baza pețiolului principal (pulvine și pulvinule) — care, sub acțiunea atingerilor, fac ca frunzele să-și piardă sensibilitatea (turgescența) și să-și revină după un anumit timp. Importanța acestor mișcări pentru viața plantelor și importanța pe care o prezintă cunoașterea lor pentru agricultor a fost de asemenea palid descrisă, telegrafic, într-un număr redus de lucrări. De exemplu:

„Tropismele orientează planta spre lumină (fototropismul), spre sursa de apă, hrană (geotropismul, hidrotropismul), le ajută în căutarea unui suport (tigmotropismul), iar cît despre nastii, au și ele rolul lor: închid florile noaptea, împiedică pierderea căldurii, la altele apără polenul de umiditate, iar la unele flori deschiderea corolei noaptea asigură polenizarea de către anumite insecte de noapte".

Fără a intra într-o analiză de detaliu a datelor cuprinse în tabelul nr. 2, concluzia preliminară ce se desprinde este că o mare parte dintre subiecți n-au putut rezolva nici în acest caz, în mod adecvat, relațiile cauzale, caracterizările și comparațiile cerute. Aceasta înseamnă că noțiunile abstracte și complexe privind tema nu s-au tranformat în achiziții proprii ale elevului, nu au devenit instrumente operative de judecare a fenomentului studiat. La întrebarea: „Ce deosebiri există între sensibilitate și mișcare la plante și animale?", un elev a răspuns: „Deosebirile constau în faptul că animalele au țesuturi musculare și nervoase, pe cînd plantele se mișcă orientîndu-se după soare (Floarea soarelui) sau după lumină". Evident, elevul S. I. nu cunoaște cui se datoresc mișcările de locomoție ale plantelor și că există asemenea plante care se deplasează în mediul acvatic (ciliate, flagelate etc.).

Tabelul nr. 2

Distribuția răspunsurilor la clasa a IX-a C după aplicarea chestionarului

Total răsp. 432	Natura răspunsurilor					
	Bune		Mediocre		Greșite	
	Corecte, complete cu notă personală	Răspunsuri-clișeu după manual, fără notă personală	Lacune în stabilirea relațiilor cauzale	Lacune în stabilirea asemănărilor și deosebirilor	Lacune în caract. și definiții	Erori și greșeli grave
	135 (26,47)	115 (31,22)	72 (16,52)	41 (9,50)	50 (11,76)	19 (4,53)
Total	250 (57,8)			163 (37,8)		19 (4,4)

Întîlnim și în aceste cazuri o serie de răspunsuri puerile, simpliste, neștiințifice, mai ales în explicarea geotropismelor: „Mișcările de creștere se datoresc dorinței plantei de a primi lumina"; „Acțiunii unilaterale a unor factori asupra celulelor" (nu se precizează factorii); „Creșterii diferențiate și turgescenței celulelor" (nu se precizează ce este turgescența); „Atracției pămîntului, apei, soarelui" etc.

Numărul mare de răspunsuri-clișeu — 115 (26,47) — dovedește mobilizarea excesivă a memoriei elevilor prin redarea de către aceștia a conținutului exact în forma în care a fost transmis la lecție, sau a fost cuprins în manual.

Două tendințe didactice apar vădit opuse dezvoltării funcțiilor operaționale ale gîndirii elevilor la temele cu acest caracter: **a.** Transmiterea excesiv inductivă, descriptivistă a temelor ce conțin o terminologie științifică riguroasă, fapt care nu stimulează în suficientă măsură operațiile gîndirii. Afirmînd aceasta ne bazăm pe o serie de observații făcute cu ocazia predării și a altor teme care au cuprins noțiunile de celulă vegetală, metabolism, germinație, asimilație, dezasimilație (botanică), variabilitate, selecție, ereditate, metamorfoză (zootehnie), repicat, copilit, buchetat (agricultură) etc. **b.** Suprasolicitarea memoriei ca proces psihic dominant ce împiedică la un moment dat dezvoltarea capacității de sinteză și nu asigură realizarea conexiunii inverse adecvate.

În a doua etapă a cercetării, în cadrul predării temei *Tropisme și nastii*, după concepția noastră, ordonarea și ierarhizarea noțiunilor au permis profesorului să acționeze pe două planuri: 1) datorită schemei-tip, el a explicat fiecare noțiune-specie complet, cu toate elementele semnificative (foto, geo, termo, tigmo, tropism; foto, geo, termo, nastie), raportîndu-le la noțiunile gen-tropisme și nastii; 2) folosindu-se de tabelul care a cuprins grupele de plante tipice fără denumire, i-a determinat pe elevi să-și pună în funcțiune capacitățile de recunoaștere a fenomenului studiat, concretizîndu-le. Tabelul le-a permis elevilor să aplice imediat notele componente ale noțiunii. Iată cîteva dintre întrebările puse de profesor cu această ocazie: În ce constă geotropismul pozitiv al rădăcinii și negativ al tulpinii? La care dintre plantele din tabel observați acest fenomen? La ce grupe de plante observați mișcările seismonastice? Determinați motivele mișcărilor nictinastice și plantele care au aceste mișcări.

Atît schema-tip, cît și tabelul determinator, au îndeplinit funcția de verigă intermediară între cunoașterea teoretică și realitatea obiectivă, prilejuind alternarea dintre abstract și concret, dintre general și particular, fapt ce exercită, după cum se știe, o influență deosebită asupra dezvoltării operațiilor intelectuale ale elevilor, asupra dezvoltării operativității specifice și generale a gîndirii acestora. Valoarea acestui procedeu față de procedeul inductiv tradițional constă în faptul că nu se mai pleacă de la analiza plantelor tipice care reprezintă fenomenul pus în discuție, ci de la abstractizări, noțiuni, definiții, generalizări.

Măsurarea rezultatelor privind însușirea acestei teme s-a făcut prin probe scrise și teme-exerciții cu un număr egal de elevi (36), atît pentru clasa experimentală, cît și pentru clasa martor, pentru a avea criteriile de comparație necesare. Probele de control ne-au edificat asupra gradului de însușire de către elevi a notelor esențiale ale noțiunilor, precum și a capacității elevilor de a recunoaște plantele tipice studiate. Prin tema-exercițiu am căpătat informații în plus privind posibilitățile elevilor de a opera în plan mintal cu cunoștințele. Rezultatele obținute la proba privind categoriile de noțiuni definite sînt exprimate în tabelul nr. 3.

După cum se observă din tabelul nr. 3, procentul răspunsurilor corecte a crescut cu 20,74 în favoarea clasei experimentale (82,18 față de 61,34). Diferența este și mai semnificativă, dacă privim comparativ procentul răspunsurilor incomplete (13,42) la clasa experimentală, față de (26,62) clasa de control. Analiza calitativă a răspunsurilor ne permite să subliniem cîteva aspecte mai caracteristice. Cunoștințele privind tropismele și nastiile la plante au fost reținute prin notele lor definitorii de către elevi în procent de 82,18%, aceștia avînd în același timp o viziune clară asupra notelor diferențiatorii dintre fototropisme-fotonastii, geotropisme, hidrotropisme, nictinastii, seismonastii etc. Astfel, eleva M. O., clasificînd mișcările plantelor în cele trei categorii (de creștere, intracelulare și de locomoție), stabilește că:

„Tropismele și nastiile sînt mișcări de creștere ce se întîlnesc la plantele fixe și sînt datorate excitațiilor din mediul înconjurător. Atît fototropismele, cît și fotonastiile sînt datorate influenței unilaterale a luminii, numai că factorii sînt diferiți: *la nastii sînt cauzate de alternarea zilei cu noaptea* (mișcările nictinastice), pe cînd la tropisme sînt datorate luminii de zi (solare), spre care se curbează tulpina plantei, pentru a-și expune frunzele și florile în scopul captării acestei energii".

Este interesant de remarcat faptul că majoritatea elevilor care au dat răspunsuri corecte au pornit de la menționarea caracteristicilor generale ale tropismelor și nastiilor și apoi, treptat, dichotomic au trecut la constatări concrete, vizînd plantele tipice (*Floarea soarelui, păpădia, mimoza etc.*).

Rezultatele elevilor de la clasa de control se distanțează destul de mult de cele obținute la clasa experimentală sub următoarele aspecte: o bună parte dintre acești elevi, neavînd decît o privire de ansamblu neclară asupra noțiunilor studiate, nu le-au putut defini corect nici prin notele comune, nici prin cele diferențiatorii, răspunzînd fie prin formulările din manual, fie nominalizînd plantele tipice supuse mișcărilor. Aceasta dovedește că și la elevii de clasa a IX-a se pot întîlni disocieri între planul material sau materializat al noțiunilor și cel conceptual, din care cauză în răspunsurile lor intervine nota de formalism. Iată cîteva răspunsuri șablon: „Fototropismul are loc sub influența luminii"; „Geotropismul este cauzat de forța de atracție a pămîntului"; „Hidrotropismul este cauzat de acțiunea apei" etc.

În asemena cazuri, neînțelegerea faptelor sau fenomenelor este mascată de folosirea definițiilor pe care ei le exprimă corect, de altfel, după manual. De aici se desprinde cu claritate ideea că una din principalele deficiențe ale învățămîntului biologic constă în faptul că nu se asigură în suficientă măsură dezvoltarea la elevi a

Tabelul nr. 3

Natura răspunsurilor obținute

Total răspunsuri	Clasa experimentală			Clasa de control		
432	corecte	incomplete	greșite	corecte	incomplete	greșite
Noțiuni definite	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Fototropisme	51 (11,81)	9 (2,08)	— —	29 (6,71)	26 (6,01)	5 (1,16)
Geotropisme	44 (10,19)	6 (1,39)	4 (0,93)	35 (8,10)	10 (2,31)	9 (2,08)
Hidrotropisme	47 (10,88)	11 (2,55)	— —	27 (6,25)	21 (4,86)	10 (2,32)
Fotonastii	48 (11,11)	10 (2,31)	— —	30 (6,94)	21 (4,86)	7 (1,62)
Termonastii	46 (10,65)	5 (1,16)	5 (1,16)	32 (7,41)	21 (4,86)	3 (0,69)
Nictinastii	55 (12,73)	8 (1,85)	3 (0,69)	48 (11,12)	10 (2,32)	8 (1,85)
Seismonastii	64 (14,81)	9 (2,08)	7 (1,62)	64 (14,81)	6 (1,39)	10 (2,32)
Total	355 (82,18)	58 (13,42)	19 (4,40)	265 (61,34)	115 (26,62)	52 (12,04)

aparatului conceptual de care aceștia să se folosească în interpretarea faptelor și datelor concrete. Cunoștințele predate devin la un moment dat inaccesibile, tocmai datorită absenței legăturii dintre planul cognitiv și cel mnemic. În cadrul predării botanicii, elaborarea la elevi a unui sistem conceptual poate fi favorizată și de prezentarea noțiunilor botanice într-un sistem, prin dispunerea materiei în jurul unor teze fundamentale, care să constituie baza explicativă a fenomenelor, datelor și faptelor.

Ultima întrebare din chestionarul aplicat se adresa direct opiniei personale a elevilor cu privire la mediu ca factor favorabil sau nefavorabil dezvoltării plantei și li se cerea și motivația. O bună parte dintre elevi au răspuns la această întrebare reelaborînd și folosind o serie de cunoștințe obținute cu ocazia studierii cunoștințelor din alte capitole.

Iată unul dintre răspunsurile semnificative: „Cred că mediul poate fi considerat atît ca factor favorabil, cît și nefavorabil dezvoltării plantei. Cum s-ar putea explica altfel mutațiile? Cuprinzînd excitanți atît favorabili, cît și nefavorabili, unele plante mor, altele rezistă, se adaptează, sau iau naștere specii noi. După adaptarea la mediu subliniem existența plantelor xerofile, hidrofile, statice etc. Influența factorilor biotici poate fi considerată pentru unele plante favorabilă, pentru altele nu".

Datorită faptului că în urma unei intervenții metodice axate pe o predare nuanțat deductivă răspunsurile incomplete au scăzut, cele clișeu s-au redus, iar cele greșite au fost aproape eliminate, sîntem în măsură să apreciem că aceste rezultate reprezintă produsul unei activități conștiente mai mult decît al unei activități mecanice bazate pe memorie. Apreciată prin prisma acestor rezultate, lucrarea atrage atenția și sugerează în același timp cîteva soluții:

1. Față de dificultățile întîmpinate de către elevi în însușirea noțiunilor științifice se impune o atenție sporită. Cercetarea noastră a demonstrat că dobîndirea cunoștințelor presupune punerea în activitate a operațiilor mintale, ca o condiție indispensabilă formării și dezvoltării operativității specifice a gîndirii.

2. În condițiile actuale ale școlii noastre există numeroase posibilități care să permită o predare operațională deductiv-inductivă, accesibilă nivelului mintal al adolescentului, făcîndu-l capabil să opereze abstract cu noțiunile însușite, încadrîndu-le în sisteme.

3. În cazul grupelor de noțiuni (cum au fost și cele analizate de noi), pe lîngă predarea lor etajată, preponderent deductivă, alcătuirea temelor-exerciții, a problemelor și introducerea lor în lecție îi determină pe elevi să facă diverse corelații între fenomenele studiate, eliminîndu-se astfel de la început interferențele și confuziile.

4. Introducerea pe scară largă la clasele mari (clasele IX—XII) a schemelor-tip, a tabelelor determinatoare, ușurează însușirea adecvată și într-un ritm rapid a cunoștințelor în învelișul adecvat al terminologiei științifice universale, le formează elevilor acei operatori mintali indispensabili în însușirea sistemelor de noțiuni biologice

Angajarea educativă

Dr. LIVIU V. FILIMON

Lucrarea de față pornește de la diferențierea educației ca „activitate desfășurată sistematic de către educator" * de procesele psiho-fizice pe care se tinde să le provoace (cultive) copilului. Diferențiem, deci, educația (activitatea educatorilor studiată de pedagogie) de procesele psiho-fizice manifestate real la copil (studiate de psihologia pedagogică) și de dezvoltarea copilului (creștere, formare în raport cu vîrsta, sub influența eredității mediului și educației, studiate de psihologia copilului). În consecință, educatorii trebuie să cunoască în fiecare moment nu numai ceea ce fac ei (expunere, demonstrații, solicitări etc.), ci și felul cum sînt angajați elevii, procesele lor psiho-fizice. Caracterul obligatoriu al acestei cerințe devine evident, dacă ne amintim că nu întotdeauna participarea elevului la lecție este suficientă. În numeroase situații, angajarea nu favorizează cunoașterea, iar formarea se situează sub pragul necesar (subangajare), peste limita posibilă (supraangajare), sau alături de funcția specifică (paraangajare).

A doua premisă de la care pornește studiul rezultă din considerarea educației ca o activitate „sistematică", *manifestată obiectiv* prin munca numeroșilor educatori ce influențează dezvoltarea copiilor. Educația, fiind o realitate obiectivă, poate deveni obiect al cercetării științifice și al creației artistice și nu o știință sau o artă. De altfel, nici un oricare alt fenomen sau obiect al lumii obiective nu devine știință în eventualitatea că este cercetat de o știință anumită. Într-adevăr, existența pedagogiei ca știință a educației ne demonstrează că în educație nu guvernează hazardul sau bunul plac, ci legi obiective. Împotriva opiniei răspîndite printre educatori că educația „merge și așa, și așa" precizăm că eficiența are întotdeauna aici un caracter legic; educația finalizează pozitiv (realizează scopul) numai cînd angajarea copilului a fost suficientă, cînd cerințele, condițiile, împrejurările necesare au fost satisfăcute. Din același motiv educația nu trebuie considerată nici o artă, deși poate deveni obiect (material) al creației artistice.

În general, pedagogii care au numit educația o artă au fost influențați de faptul că aici știința (aplicarea cunoștințelor științifice) nu este suficientă. E necesară intervenția creatoare a unui profesor cu experiență, a unui educator care, după părerea lui Montaigne, să aibă mai mult obiceiuri bune și înțelegere decît știință pentru ca el să

---

* Vezi articolul *Contribuție la explicarea înțelesului noțiunii de educație*, publicat de noi în „Ateneu", sept., 1968, unde am definit educația ca „o activitate desfășurată sistematic de către educator și educat, bazată pe un material educativ suficient organizat și folosit, orientată spre dezvoltarea (cunoașterea, formarea, perfecționarea) copiilor și adulților, educaților și educatorilor".

se comporte în misiunea sa într-un mod nou [1]. Aceasta l-a făcut pe Rousseau să afirme că „educația fiind o artă este peste putință să reușească"; sau pe Kant să spună: „două lucruri pot fi considerate ca cele mai dificile în munca omului, arta de a guverna și arta de a educa". Și la unii pedagogi din epoca actuală întîlnim această opinie. „Părerea noastră este — spunea Raymont — nu numai că educația este o artă dar încă este una complexă și foarte dificilă" [2]. „Educația — precizează Marion — este cea mai dificilă dintre arte, pentru că ea are ca obiect materialul cel mai complex" [3]. Acest scepticism este combătut de numeroși pedagogi prin scoaterea în evidență a legăturii dintre arta educației și știință. „Există o pregătire a artei prin știință", declara Herbart [4]. „Arta de a instrui, ca și alte arte, poate avea regulile ei atît generale cît și speciale", relatează Raymont [5]. Pe aceeași poziție se situează și pedagogii români: G. Aslan [6], Gr. Tabacaru [7] etc. „Creșterea copiilor înainte de a fi o artă e o știință", spunea S. Mehedinți [8].

Educația, fiind o activitate, deci o realitate obiectivă, prezintă particularități individuale, trăsături proprii fiecărui caz și cuprinde elemente componente automatizate, imposibil de învățat numai verbal, dependente esențial de exersare. În consecință, pentru a obține succes în educație, nu este suficient să înveți tot ce-ți explică alții, deoarece cunoștințele lor nu epuizează cunoașterea (în practică te întîlnești cu situații inedite — trăsături proprii fiecărui caz) și nici să respecți „canoanele metodicii", întrucît ele nu descriu integral activitatea. Educatorul trebuie să aprecieze în fiecare moment eficiența muncii sale, raportînd-o la „angajare", la perspectiva dezvoltării copilului.

Termenul de *angajare educativă* exprimă participarea educatului (procesele psiho-fizice respective) la activitatea cognitivă sau formativă, ca rezultat al stăruinței proprii sau al intervenției altora, exercitată direct sau prin intermediul materialului educativ.

Folosirea acestui termen cu înțelesul menționat nu este cu totul nouă. Numeroși educatori îl utilizează, de asemenea, pentru a indica starea de „antrenare, participare, punere în activitate", iar unii psihologi și chiar pedagogi îi atribuie același conținut în scrierile lor [9]. Cu toate acestea, manualele de pedagogie și dicționarul pedagogic nu-l explică de loc, iar dicționarul enciclopedic român [10] îl menționează numai în sensul de „primire în serviciu". (Extinderea termenului de „angajare" ne-a fost sugerată și de sensul pe care îl are în limba franceză — *engager* — a angaja, a îmbina, a sfătui, a îndemna, a tîrî, a ocupa, a invita, a imobiliza) [11].

Procesul cunoașterii, avînd esențial o funcție reflectorie, este o verigă a adaptării legată de luarea hotărîrii și împlinirea ei. Privită în perspectivă, cunoașterea ca reflectare imediată a realității se desăvîrșește retrospectiv, repetînd cunoștințele pentru a le sintetiza, înțelege, memora și explica. Angajarea constă într-o filmare pe ecranul consecinței, succesiv și continuu, a unui șir de imagini și idei. Dezvoltarea nu coincide

---

[1] Montaigne, *Essais*, Cap. XXV.
[2] Raymont, *Principii de educație*, p. 162.
[3] H. Marion, *Revue pédagogique*, 1883, vol. II, p. 486.
[4] Cf. G. G. Antonescu, *Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne*, p. 479.
[5] Raymont, *Op. cit.*, p. 229.
[6] G. Aslan, *Pedagogia*, 1914, p. 7.
[7] Gr. Tabacaru, *Noțiuni de pedagogie*, 1928, p. 11—14.
[8] S. Mehedinți, *Altă creștere, Școala muncii*, 1921, p. 81.
[9] N. Mărgineanu, *Psihologia persoanei*, 1944.
[10] *Dicționarul enciclopedic român*, 1962, vol. I, p. 126.
[11] *Dicționarul francez-român*, 1959, p. 230.

cu angajarea. Ea depășește simplul act al trăirilor imediate, se realizează în timp. Pentru aceasta, angajarea educativă nu constituie un scop în sine. Ea capătă valoare în raport cu suficiența sa, dată de capacitatea de a duce la dezvoltarea efectivă a educatului, la cunoașterea și formarea lui.

Studierea fenomenului suficienței angajării nu a constituit pînă acum obiectul unei cercetări frontale. Deși toți pedagogii au semnalat neajunsurile lipsei de măsură în dozarea sarcinilor școlare, ei nu au văzut în angajarea suficientă o cerință educativă fundamentală. Noi am pornit, dimpotrivă, de la premisa că orice educație, pentru a deveni eficientă, trebuie să realizeze angajarea suficientă a copilului.

Angajarea educativă suficientă nu se confundă cu „calea de mijloc" și nici cu „optimizarea". De la principiul respectării „căii de mijloc" („nimic prea mult" — Solon) și al „optimizării", („cît mai mult") la „angajarea suficientă" („atît cît este necesar") educația a cunoscut fazele principale ale evoluției sale.

Calea de mijloc a constituit prima formă de orientare a omului în condițiile variate ale mediului natural și social. „Frumoasă este calea de mijloc, declara Democrit. Nu-mi place nici ceea ce o depășește, nici ceea ce rămîne sub ea". „Este o măsură în toate și limite bine trasate", afirma Horațiu. „Ologul care se ține de potecă, spunea Fr. Bacon, reproducînd o veche maximă, o ia înaintea celui iute de picior, care se abate de la drum". Această orientare empirică se baza pe experiența milenară a oamenilor, preocupați inițial mai puțin cu explicarea mecanismului sau a esenței fenomenelor și mai mult cu îndeplinirea strictă a normelor necesare, dovedite utile. Respectarea „căii de mijloc" în educație a constituit un fapt pozitiv în etapa cînd explicațiile științifice lipseau și a ajutat pe educatori să evite consecințele nefavorabile determinate de trecerea dincolo de drumul bătătorit, verificat. În acest sens trebuie interpretat preceptul: „Prea multă înțelepciune strică". Orientarea pe baza unor cunoștințe din acea perioadă cînd științele nu erau constituite reprezenta o formă inferioară de adaptare în comparație cu practica verificată de generațiile anterioare. „Calea de mijloc" oglindește prudența în condițiile lipsei previziunii științifice.

Optimizarea reprezintă o etapă superioară în evoluția educației. Apărută în epoca modernă, de avînt al tehnicii și științei, de încredere nelimitată în posibilitățile omului, o întîlnim la numeroși pedagogi, partizani ai teoriei „optimismului pedagogic". Helvetius susținea teza atotputerniciei educației. Diderot afirma că „prin educație se poate face foarte mult". O poziție asemănătoare o întîlnim la partizanii teoriei atotputerniciei mediului (Cattel, Faris, Thomas etc.). Deși poziția extremistă a fost combătută în toate manualele de pedagogie, atitudinea optimistă s-a menținut în practică, îmbrăcînd în ultimul timp forma tendinței de perfecționare nelimitată a metodelor și de dezvoltare, pe baza lor, a însușirilor fizice sau psihice.

Angajarea suficientă a apărut în condițiile cunoașterii științifice a procesului dezvoltării copilului (educatului) și aprecierii obiective a limitelor eficienței metodelor educative. Astăzi, educatorul nu mai este chemat să „țină mijlocul drumului" (calea de mijloc) și nici să „mizeze pe o singură carte cît mai mult" (optimizarea). I se cere să acționeze atît cît este necesar, să angajeze suficient educatul. Dar aceasta presupune analiza temeinică și multilaterală a fenomenului dezvoltării. Cu alte cuvinte, el trebuie să apeleze în fiecare moment la un volum mare de informații, să cunoască rezultatele parțiale ale muncii sale, să se orienteze în raport cu ele, să acționeze independent și creator. Învățămîntul programat este — în această privință și dintr-un anumit punct de vedere — nu numai un mijloc de apreciere a suficienței muncii educative, dar și o ilustrare a particularităților acestei activități.

Deși s-a fixat ca moment al apariției angajării suficiente epoca modernă, a supremației științei, nu trebuie să uităm că ideea suficienței a fost cunoscută de antici și

semnalată de pedagogii clasici. Dreptul roman a consemnat principiul adaptării obligațiilor la posibilitățile individului, declarînd că nimeni nu are obligații mai mari decît posibilitățile lui („Ultra posse nemo obligator" sau „Imposibilium nulla obligatio est"). Seneca recomanda : „Mintea să nu fie totdeauna deopotrivă de încărcată. Trebuie să-i dăm odihnă. După odihnă se va trezi mai sigură și mai energică". Rousseau cerea să acționăm atît cît ne permite natura copilului : „Trebuie deci să-i lăsăm să întrebuințeze toate cele pe care le-a dat natura și de care ei nu pot să abuzeze" [12]. Pestalozzi afirma : „Puneți pe copil să caute ceea ce este în stare să descopere prin propriile puteri". Cu toate acestea, cercetarea științifică a „angajării" n-a devenit posibilă decît în zilele noastre, cînd psihologia și fiziologia au adunat suficiente cunoștințe despre psihicul copilului, despre legile dezvoltării sale.

Cercetările recente în psihologie întreprinse la noi de către Gh. Zapan [13] (referitoare la teoria organizării) au demonstrat că în dependență de însușirile elementelor ce o compun, de factorii favorizanți și direcția spre care acționează, organizarea suficientă gravitează spre un punct optim de maximă eficiență, determinabil matematic. Cu alte cuvinte, dezvoltarea cunoaște un punct ce nu poate fi depășit imediat în condițiile date care alcătuiesc structura fenomenului respectiv. „Suficiența" exprimă situația, momentul în care dezvoltarea educatului, ca rezultat al angajării, este cît se poate de bună. Deci, activitatea desfășurată în vederea dezvoltării constituie o angajare suficientă, cînd, atît sub aspectul specificității, cît și sub cel al forței (ca intensitate, durată), ritmului și vitezei nu avem nici o alunecare alături de „drum" (paraangajare), sau depășire (supraangajare), sau o angajare neîndestulătore (subangajare). Suficiența ca specificitate este determinată de structura psiho-fizică a omului, de particularitățile organelor, sistemelor și funcțiile sale. „Spiritul și corpul duc numai ceea ce pot să ducă" [14]. Procesele, reacțiile, formele de activitate neprogramate în cursul evoluției filogenetice, drumurile nebătătorite de experiența generațiilor anterioare sînt de regulă blocate. Specificitatea organului și a funcției sale, programată ereditar, ne obligă să ocolim, să respingem angajările nefirești. Același lucru se poate spune și despre suficiența angajării ca forță, ritm și viteză. Angajările sub limita programată în cursul evoluției filo sau ontogenetice, ori cele ce depășesc această limită sînt nefavorabile dezvoltării, blochează eficiența educației.

Angajarea educativă se diferențiază de *instruirea programată*. Programarea își propune să organizeze științific materialul, în așa fel încît să poată fi folosit de elev cu maximum de eficiență. Avem aici o privire unilaterală a procesului educației, de pe poziția materialului educativ. Unii pedagogi au văzut în „programare" posibilitatea organizării unui învățămînt fără profesori. Lăsînd deoparte această exagerare, combătută suficient în literatura de specialitate, subliniem meritul acestei metode de a fi atras atenția asupra caracterului dinamic pe care-l capătă materialul educativ

Angajarea educativă se deosebește și de noțiunea de învățămînt activ (școala activă), care vizează în mod expres elevul și condițiile participării sale (directă, activă). Angajarea oglindește participarea, fenomenele psiho-fizice în totalitatea lor. Nu este suficient ca elevul să lucreze direct, executînd anumite obiecte în atelier etc., cum pretindeau reprezentanții școlii active. Educația finalizează pozitiv numai cînd angajarea este afectivă (suficientă). Dacă bunăoară elevul se opune în sinea lui (negativism), sau nu participă afectiv etc., eficiența este în mare măsură anulată. Teoria angajării își propune să evite orientarea activității educatorului în mod simplist : „Ele-

---

[12] Cf. G. G. Antonescu, *Antologie pedagogică*, vol. I, p. 196.

[13] Gh. Zapan, *Cibernetica și procesul învățării*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968.

[14] J. J. Rousseau, *Emil*, Cartea a III-a, p. 189.

vul a fost activ la lecție, obiectivul a fost realizat", ci științific : activitatea (uneori chiar neactivitatea) desfășurată este suficientă atunci cînd finalizează pozitiv (dezvoltarea copilului, eficiență educativă). Preocuparea de a studia „starea psihică a elevului la lecție" [15] este deosebit de importantă. Ea nu trebuie însă limitată la aprecierea „stării de activitate". Alături de aspectul calitativ al efortului desfășurat, interesează calitatea delimitată în raport cu eficiența cognitivă sau formativă. Astfel ne explicăm de ce uneori rezultatele sînt negative, deși educatorul a satisfăcut, atît cît i-a stat în putință, condițiile obiective și subiective (evitarea oboselii, cultivarea interesului, pasiunilor, dispozițiilor, trăsăturilor volitive stenice etc.). Se poate întîmpla ca „dezinteresul" inițial sau „lipsa de dispoziții" să devină un factor eficient pentru dezvoltarea copilului. Activitatea nu este un scop în sine. Îndeplinirea condițiilor (recomandărilor metodice) nu coincide în mod necesar cu angajarea suficientă. Fiecare caz de educație prezintă particularități, depinde de împrejurări inedite, are elemente unice. Succesul înseamnă suplețe, intervenție creatoare.

„Angajarea" nu se identifică nici cu dezvoltarea. Prin termenul „dezvoltare" exprimăm trecerea pe un prag superior, acumulare în vederea împlinirii, perfecționării. „Angajarea", dimpotrivă, reflectă starea de activitate psihică pe care o desfășoară copilul. Ea reprezintă condiția necesară dezvoltării. Cînd spun : „angajez", anunț intrarea în activitate, declanșarea proceselor cognitive și formative. Cînd spun : „dezvolt", indic în mod principal obiectivul activității în desfășurare. Dezvoltarea în pedagogie are întotdeauna o evoluție pozitivă, de trecere pe un plan superior, determinată de influența eredității, mediului sau educației. Angajarea, dimpotrivă, finalizează adesea negativ. Nu orice angajare duce la dezvoltare, de unde și necesitatea de a vorbi despre angajare insuficientă (supraangajare, subangajare sau paraangajare).

Termenul „angajare" nu poate fi înlocuit nici cu „participare", „antrenare" sau „trăire", deoarece aceste noțiuni nu coincid în privința sferei sau a conținutului. Prin „participare" se exprimă prezența educatului, fără să se menționeze în mod expres opinia și atitudinea sa (particip, dar nu mă „angajez"). Prin „antrenare" se anunță intervenția educatorului — care solicită copilul — dar nu și participarea acestuia. „Trăirea" vizează latura afectivă, atitudinea educatului, nu și pe cea cognitivă sau volitivă, deși acestea sînt incluse structural în procesul dezvoltării.

În concluzie, „suficiența" presupune : a) o angajare eficientă, corespunzătoare, care duce la rezultat ; b) o angajare firească ce respectă legile dezvoltării și nu constituie o depășire a forței (intensității), volumului (cantității), ritmului (vitezei) etc. ; c) o angajare afectivă extinsă asupra tuturor laturilor : fizică, psihică și socială, ce realizează în întregime scopul educației.

Suficiența angajării presupune, de asemenea, un echilibru între participarea fizică și psihică (cognitivă, afectivă și volitivă), rezultat din corelarea teoriei, practicii și trăirii și din utilizarea științifică a materialului educativ (care să ducă la o cunoaștere intuitivă, accesibilă, temeinică, sistematică etc.).

Am văzut că angajarea educativă este *suficientă* atunci cînd finalizează cu dezvoltarea efectivă a copilului : *cognitivă* (însușirea cunoștințelor, deprinderilor) și *formativă* (împlinirea, dezvoltarea fizică, psihică, socială). Cînd procesul dezvoltării este diminuat sau deviat avem o *angajare insuficientă*.

Termenul „insuficiență" nu echivalează cu „puțin". Cînd spunem „puțin", exprimăm un raport de cantitate, afirmăm că ceva (cineva) se situează pe o treaptă inferioară a cantității față de altceva (altcineva). Nu există „puțin" în sine, ci numai în

[15] N. D. Levitov, *Starea psihică a elevilor la lecție*, în *Probleme de psihologia personalității*, sub red. F. I. Ignatiev, 1963, p. 156.

raport cu obiectul comparat. Insuficiența vizează aspectul calitativ al proceselor cognitive sau formative, faptul că nu converg spre dezvoltare efectivă. De asemenea, determinarea suficienței presupune raportarea la un scop : fie cel fixat sub influența cerințelor vitale, fie acela programat conștient în dependență de condițiile vieții sociale, de aspirațiile individuale și năzuințele sociale.

Cercetarea fenomenului insuficienței apare ca o consecință a polivalenței angajării, a posibilității de a se manifesta nu numai pozitiv (angajări suficiente, firești, corespunzătoare), dar și negativ (*angajări insuficiente : supraangajări, subangajări sau paraangajări*).

Biologic, fenomenul angajării insuficiente este explicat prin legile dezvoltării care orientează organismul spre activități favorabile principalelor sale nevoi. Activitatea insuficientă (subangajarea) împiedică dezvoltarea, atrofiază ; plusul de activitate (supraangajarea) epuizează, traumatizează ; activitatea nefirească (paraangajarea) aduce perturbări.

Determinarea momentului suficienței se realizează în cazul trebuințelor, necondiționat, inconștient. Semnalele pozitive ale trebuințelor (plăcut, bine, frumos) mobilizează atenția, activizează gîndirea, întăresc voința ; cele negative (neplăcut, rău, urît) influențează comportarea, orientînd-o în direcția evitării actelor nefavorabile.

Baza fiziologică a fenomenului insuficienței o constituie acțiunea legilor activității nervoase superioare. Așa cum se știe, procesul excitației este însoțit de un consum de substanță nervoasă la nivelul neuronilor [16]. Prelungirea duratei sau creșterea intensității peste limita capacității de lucru a celulei nervoase creează pericolul traumatizării. Organismul se apără autonom (necondiționat), impulsionînd schimbarea activității (impulsul de alternare studiat de Atkikson), sau blocînd reacția cu ajutorul inhibiției supraliminare (de protecție). Cînd nivelul de excitare a elevilor la lecție este exagerat, precizează Levitov, se ajunge „la o supraîncărcare a excitației, adică la ceea ce în fiziologia activității nervoase superioare se numește inerție sau stagnarea procesului excitației" [17].

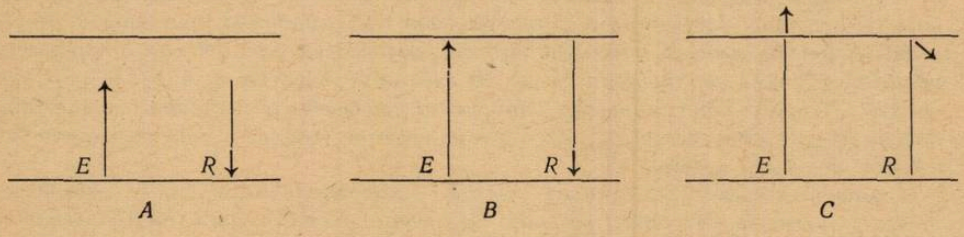


Fig. 1

E = excitație
R = reacție

În figura nr. 1 am exprimat grafic formele de angajare, reproducînd o schemă întîlnită în manualele de fiziologie. Între „forța" de angajare (intensitatea excitației) și rezultatul obținut (reacția) există un raport pozitiv numai cînd nu se depășește pragul liminar. Cînd excitația este sub pragul capacității de lucru a neuronilor (fig. 1 A), reacția (eficiența antrenamentului) este și ea minimă. În astfel de condiții activitatea nu constituie un antrenament optim. (Se potrivește aici afirmația lui Levitov : „Dacă excitanții sînt slabi, atunci și în sistemul nervos pot să apară stări de confuzie,

[16] Vezi : Best și Taylor, *Bazele fiziologice ale practicii medicale*, Ed. medicală, 1958, p. 858.

[17] N. D. Levitov, *Op. cit.*, p. 160.

de împrăștiere, de iradiere a excitației care împiedică formarea legăturilor sau stărilor de inhibiție") [18]. Cînd excitația crește pînă la pragul de sus (angajare suficientă a celulelor nervoase), reacția (efectul antrenamentului) se amplifică, devine optimă (fig. 1 B). Din momentul în care excitația crește peste pragul maximal (supraangajarea), reacția nu mai crește paralel, ci scade sub limită (fig. 1 C).

Angajarea insuficientă se manifestă și pe plan psihologic. Prezența insuficienței anunță : fie o angajare neefectivă (cînd nu se realizează unitatea psiho-fizică sau nu sînt cuprinse toate laturile psihicului), fie o angajare nespecifică și nefirească (cînd nu sînt respectate sau satisfăcute legile activității și dezvoltării psihicului etc.). Cu toate că este știută problema necesității cunoașterii și respectării limitelor capacității fizice și psihice în raport cu vîrsta, cu particularitățile individuale și conținutul materialului educativ, întîlnim numeroși educatori care renunță la activitățile sportive, pentru a organiza ore de meditație la matematică, în loc să creeze elevilor posibilitatea de a se juca în recreație ; unii arhitecți proiectează cartiere de locuit lipsite de terenuri sportive și spații pentru joc. Or, astăzi trebuie evitat cu grijă regimul exclusiv static (omul locuiește în blocuri, se deplasează cu mijloace tehnice, există program neantrenant în unele școli și servicii etc.). Evitarea subangajării fizice și dezvoltarea armonioasă a copilului sînt esențiale pentru prevenirea bolilor de natură nervoasă atît de frecvente în ultimul timp, precum și a altor neajunsuri.

Un alt aspect al insuficienței constă în lipsa de corelare a laturilor psihicului : supraangajarea (subangajarea, paraangajarea) cognitivă, afectivă și volitivă. Referindu-se la această situație, J. J. Rousseau cerea : „Nu vă adresați numai unei laturi a sufletului omenesc, ci întregii sale ființe ca un tot unitar". N. Iorga, de asemenea, a denunțat neajunsul provocat de acei care „au despărțit o inteligență, o simțire și o voință care se întîmpină întotdeauna amestecată la mijloc" [19].

Cu toată evidența necesității angajării suficiente a tuturor laturilor psihicului, întîlnim tendința aproape unanimă de a supraangaja (paraangaja) procesele cognitive (percepția, memoria etc.) și neglija cultivarea afectivității sau voinței.

Un ultim aspect al insuficienței, pe care de asemenea ne limităm să-l enunțăm doar, îl constituie supraangajarea (subangajarea, paraangajarea) unui anumit proces psihic. Astfel de cazuri sînt frecvent întîlnite : prelungirea supraliminară a cunoașterii bazate pe percepții sau renunțare la intuiție înainte de dezvoltarea suficientă a gîndirii abstracte ; suprasolicitarea funcției reproductive (memoria) și neglijarea supleței gîndirii și creativității ; excesul de logică sau absența ei ; cultivarea unor sentimente sau trăsături de voință negative etc.

Angajarea insuficientă se poate referi și la neadaptarea individului la viața socială sau la cerințele dezvoltării societății. În condițiile cînd o parte dintre părinți se ocupă mai puțin de educația copiilor, procesul dezvoltării este frînat.

Numai atunci cînd învățămîntul este suficient de bine organizat, cînd corelarea teoriei, practicii și trăirii este suficient realizată, iar materialul educativ și în general conținutul lecțiilor predate elevilor asigură o cunoaștere intuitivă, accesibilă, sistematică etc., educația finalizează pozitiv.

---

[18] *Ibidem.*

[19] N. Iorga, *Cugetări*, 1968, p. 225.

Modelarea cibernetică a procesului instruirii practice din şcolile profesionale

AUREL VIŢU

În noua aşezare a învăţământului din ţara noastră şcoala profesională îşi găseşte un loc precis determinat, sarcinile ei conturîndu-se cu mai multă rigurozitate.

Flancată, pe de o parte, de şcoala generală de 10 ani, pe de altă parte, de clasele superioare ale liceului, şcoala profesională îşi poate concentra efortul spre sarcina ei esenţială : pregătirea muncitorilor calificaţi pentru a lucra în atelierele de sculărie, întreţinere şi reparare a utilajelor, cît şi a muncitorilor care vor lucra produsele de serie.

Datorită delimitării sarcinilor esenţiale ale şcolii profesionale, apare limpede necesitatea restructurării planului şi programelor de învăţămînt ale acestor şcoli, în raport cu noile cerinţe. Greutatea specifică, considerabilă în planul de învăţămînt trebuie să o aibă instruirea practică, acea parte a procesului de învăţămînt în cadrul căreia elevul îşi formează şi îşi consolidează deprinderile complexe, necesare practicării profesiei pentru care se pregăteşte. După părerea noastră, avînd în vedere precizarea sarcinilor şcolii generale, toate obiectele şi disciplinele care se predau în şcoala profesională (inclusiv desenul şi educaţia fizică) trebuie să *servească* procesului instruirii practice, în ultimă instanţă formării algoritmilor şi deprinderilor motrice de care are nevoie elevul la absolvirea şcolii pentru a-şi putea ocupa locul în producţie, fără readaptări.

Acceptînd acest punct de vedere, putem conchide că procesul de instruire practică ocupă locul cel mai important în şcoala profesională. Instruirea practică dă astfel sens însăşi existenţei acestui tip de şcoală.

Ceea ce a fost subliniat în repetate rînduri este faptul că programele instruirii practice nu sînt corelate cu sarcinile ce revin şcolii pentru a pregăti un muncitor de o anumită categorie. Programele instruirii practice nu sînt corelate cu nevoile producţiei în momentul absolvirii şcolii de către elev. De asemenea, celelalte discipline nu au programa corelată cu cea a instruirii practice. Socotim că instruirea practică trebuie să dea comanda elaborării celorlalte programe în şcoala profesională, programa instruirii practice fiind, la rîndul ei, comandată de nevoile producţiei. Dintre toate formele de învăţămînt, cea mai aproape şi sub influenţa schimbărilor în tehnica producţiei este şcoala profesională, care — din această cauză — trebuie să dea dovadă de o mare supleţe şi capacitate de adaptare. Apare astfel limpede faptul că este vorba de un permanent proces de autoreglare a şcolii profesionale în raport cu producţia.

Dar însuşi procesul instruirii practice din şcoala profesională este un proces care se desfăşoară pe baza comenzii controlului şi autoreglării. Pe de o parte, avem în vedere ansamblul pe care îl reprezintă o clasă şi, pe de altă parte, cazul particular al fiecărui elev. În cazul clasei, procesul este bilateral : maistrul instructor — elevi. În al doilea caz, avem de a face cu un proces unic în care elevul prelucrează informaţia pe care o are coordonîndu-şi activitatea în scopul realizării operaţiilor pe care trebuie să le îndeplinească.

Studiile şi cercetările diferiţilor autori români[1] şi străini au demonstrat că procesul de învăţămînt reprezintă un caz specific care se desfăşoară pe baza comenzii — controlului şi autoreglării. De asemenea a fost demonstrat că procesul producţiei se

---

[1] Gh. Zapan, *Cibernetica, ştiinţa organizării şi conducerii cu aplicaţii la procesul de învăţămînt şi în producţie*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1967 ; I. Berca, V. Bunescu, E. Novicicov, *Instruirea programată*, E.D.P., 1967.

desfășoară în același mod. Prin analogie, putem conchide că procesul instruirii practice din școlile profesionale se desfășoară pe baza acelorași principii, înfățișîndu-se în același timp sub două ipoteze: a) proces de învățămînt; b) proces de producție. Deci, procesul instruirii practice din școlile profesionale este un proces cibernetic, care se desfășoară pe baza comenzii — controlului și autoreglării.

Cibernetica a fost definită — și mai continuă să fie — într-o gamă foarte variată, cu nuanțări sau sublinieri în definiție ale unor aspecte socotite esențiale. Astfel, N. Wiener, socotit unul din întemeietorii ciberneticii, o definește ca „teoria comenzii și comunicației în mașini și organisme vii" [2]. Academicianul sovietic A. J. Berg definește cibernetica ca „știința comenzii și controlului sistemelor dinamice complexe" [3]. După cum se observă numai din aceste două definiții pe care le desparte un timp apreciabil, cît și din observarea altor contribuții la definirea ciberneticii ca știință, a obiectului și scopului ei, rezultă că elementul esențial îl constituie *comanda și autocontrolul, urmate de autoreglare*. În construcția unor definiții, unii autori înțeleg prin noțiunea de comandă și pe cea de comunicație [4]. Alții simt nevoia extinderii definiției și asupra cadrului în care se produce fenomenul comenzii și autoreglării. Astfel, profesorul Zapan, sintetizînd experiențele unor cercetări în domeniul psihologiei cu referire directă la procesul de producție și la cel de învățămînt, definește cibernetica ca „știința organizării și conducerii în sisteme diferite, mașini, organisme vii, psihic, societate. Este știința legilor generale și comune organizării și conducerii în sisteme diferite cu autoreglare, cu posibilități de formalizare matematică" [5]. După cum se vede, definiția prof. Zapan cuprinde esența fenomenului cibernetic al comenzii și autoreglării, dar ne obligă, neapărat, să gîndim asupra cadrului unui sistem în care se produce fenomenul. Deci, pentru a se putea realiza atît comanda cît și autoreglarea trebuie să existe un sistem complex, format din diferite părți coordonate între ele și care se află în continuă mișcare. Or, pentru a exista ca sistem, acest complex trebuie să aibă o anumită organizare. În aceste condiții, indiferent de modificările survenite în desfășurarea unor procese interioare, ca rezultat al comenzii și autoreglării, sistemul rămîne același. În cazul obiectului cercetării noastre, instruirea practică din școlile profesionale o putem socoti ca un sistem complex organizat, ale cărui laturi principale, maistrul instructor-elevii, sînt coordonate între ele, dar subordonate întregului. Nevoia economiei naționale de cadre diferite, schimbările permanente în domeniul tehnicii, perfecționarea metodelor de învățămînt, sînt factori care determină comanda pentru procesul instruirii practice din școlile profesionale. În raport de comandă se produce și fenomenul autoreglării. Dar factorii enumerați mai sus sînt exteriori procesului instruirii practice care se desfășoară în școlile profesionale și pe care îl socotim ca sistem. Or, acești factori exteriori sînt în continuă schimbare. Comanda și autoreglarea se realizează și ca urmare a acestor schimbări. În interiorul sistemului se produc schimbări care duc la adaptarea sa noilor cerințe. În acest sens, putem considera că instruirea practică în școlile profesionale este un sistem cibernetic în care comanda și autoreglarea duc la schimbări calitative, sistemul rămînînd același: procesul de învățămînt prin care sînt pregătiți viitorii muncitori calificați.

Dar ce declanșează constituirea comenzii în scopul desfășurării și modificării continue a proceselor interioare ale sistemului? Cum trebuie să acționeze modificările

---

[2] N. Wiener, *Cibernetica*, Editura științifică, 1966.

[3] A. J. Berg, *Problemele conducerii și cibernetica*, în volumul *Problemele teoretice ale ciberneticii*, Editura științifică, 1963.

[4] S. M. Saliutin, *Cibernetica și sfera ei de aplicație*, același volum.

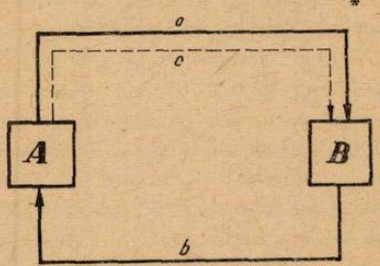
[5] Gh. Zapan, *Cibernetica, știința organizării și conducerii cu aplicații în procesul de învățămînt și în producție*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1967.

condiţiilor exterioare asupra aparatului de comandă şi a sistemului comandat, încît să nu dezorganizeze sistemul, dar să fie suficiente pentru realizarea comenzii şi controlului (reglării)? Ceea ce dă material pentru constituirea comenzii şi a modificărilor ei este *informaţia*. Între informaţie, pe de o parte, şi comandă control, pe de alta, există o legătură indisolubilă. În cazul pe care îl analizăm, informaţia asupra schimbării condiţiilor exterioare instruirii practice în şcolile profesionale nu ar avea sens, dacă nu ar urma declanşarea comenzii şi controlului (reglării).

După părerea noastră, în cazul discutat — instruirea practică — informaţia şi comanda se concretizează în programa instruirii practice. Deşi instruirea practică în şcolile profesionale poate fi considerată pentru Ministerul Învăţămîntului ca sistem, diversitatea profesiilor (cîteva sute) în care sînt pregătiţi viitorii muncitori cere o mare diversitate de programe. De aceea, avînd în vedere analiza încercată mai sus, socotim că pentru Ministerul Învăţămîntului, respectiv pentru Direcţia generală a învăţămîntului profesional şi tehnic, *comanda s-ar concretiza într-o metodă constituită ştiinţific de elaborare a programelor instruirii practice*. Potrivit acestei metode, în întocmirea programelor de instruire practică ar trebui definit riguros în primul rînd scopul, nu în general, ca proces de învăţămînt, ci în special al fiecărui atelier clasă; în al doilea rînd, ar trebui definit cui trebuie să se transmită cunoştinţele, cui trebuie să se formeze anumite deprinderi în funcţie de scop. De asemenea, nu în general, elevilor, ci cărei categorii concrete, cărui grup, cu ce pregătire şi aptitudini; în al treilea rînd, prin ce mijloace se va realiza aceasta şi, în sfîrşit, în al patrulea rînd, care este mediul social-cultural din care provin elevii şi unde vor lucra ca viitori muncitori.

În acelaşi timp, Direcţia generală a învăţămîntului profesional şi tehnic trebuie să aibă o informaţie ştiinţifică permanentă şi continuă asupra rezultatului realizării comenzii, adică a felului în care absolvenţii şcolilor profesionale se încadrează şi fac faţă sarcinilor producţiei, pe această bază putînd interveni efectiv în desfăşurarea planului de învăţămînt. *Aceasta s-ar concretiza în elaborarea unei metode şi a unui sistem cît mai puţin birocratic de urmărire a absolvenţilor şcolilor profesionale.*

Sistemul instruirii practice în şcolile profesionale ar putea fi ilustrat cu următorul model: (Schemele elaborate de ciberneticieni cu scopul de a reflecta procesele specifice sînt variate, marea lor varietate depinzînd în primul rînd de varietatea proceselor analizate. Indiferent de varietatea lor, toate au în esenţă acelaşi conţinut ca şi definiţia însăşi a ciberneticii). *



A = Organul de comandă

B = Organul efector

a = Comanda

b = Conexiunea inversă (informaţia asupra felului în care se realizează comanda)

c = Controlul (reglajul).

În cazul sistemului aflat sub conducerea Ministerului Învăţămîntului, schema ar avea următorul conţinut: A = direcţia generală a învăţămîntului profesional şi tehnic; B = sistemul de şcoli (ateliere-maiştri-elevi); *a* = metoda de elaborare a programelor instruirii practice. (Pe baza acestei metode sînt avizate sau nu programele de instruire practică trimise de direcţiile de învăţămînt ale celorlalte ministere); *b* = metoda şi

* Schema este reprodusă din lucrarea *Instruirea programată* de I. Berca, V. Bunescu, E. Novicicov, E.D.P. 1967.

sistemul de urmărire a absolvenţilor şcolilor profesionale; *c* = modificarea programelor şi posibil chiar a metodei de elaborare a programelor în raport cu informaţia primită pe calea conexiunii inverse.

Sistemul înfăţişat mai sus poate fi considerat format din subsisteme corespunzătoare diferitelor trepte de exercitare a comenzii: 1) direcţiile de învăţămînt ale ministerelor, 2) fiecare şcoală în parte, 3) grupul de ateliere de aceeaşi profesie, 4) fiecare atelier în parte. Vom aplica schema luată drept model fiecărui caz în parte.

Cazul 1) *A* = Direcţia de învăţămînt a ministerului respectiv; *B* = Sistemul de şcoli în subordine (ateliere-maiştri-elevi); *a* = programele instruirii practice pe profesii, întocmite pe baza metodei de elaborare a programelor avizate de Ministerul Învăţămîntului; *b* = sistemul de urmărire a absolvenţilor şcolilor în subordine în uzinele ministerului respectiv; *c* = modificarea programelor şi a planului de învăţămînt în raport cu informaţia primită pe calea conexiunii inverse.

Cazul 2) *A* = Conducerea şcolii; *B* = Sistemul de ateliere clasă ale şcolii; *a* = programele instruirii practice pe profesii şi planul de învăţămînt; *b* = informaţii asupra executării programei, pe baza rezultatelor în atelierele de clasă. Sistemul de urmărire a absolvenţilor şcolii în uzinele beneficiare ale forţei de muncă; *c* = măsuri eficace în scopul realizării integrale a programelor.

Cazul 3) *A* = Catedre de specialitate (comisia metodică a maiştrilor); *B* = atelierele clasă pe specialitate; *a* = programa instruirii practice în specialitatea respectivă; *b* = analiza îndeplinirii programelor, folosirea celor mai adecvate metode pentru realizarea lor cu succes şi integral; *c* = măsurile rezultate din această analiză. Aplicarea lor în practică.

★

Ne propunem să analizăm în continuare mai pe larg, ca un sistem care se desfăşoară pe baza comenzii-controlului şi autoreglării, atelierul clasă în care se desfăşoară instruirea practică.

Legea votată de Marea Adunare Naţională în mai a.c. stabileşte în viitor durata de şcolarizare în şcoala profesională de 1—2 ani. Ţinînd seama de scurtul răgaz pe care ni-l mai dă perioada de tranziţie pînă la primii absolvenţi ai şcolii generale de 10 ani, socotim că o analiză cibernetică, aplicată procesului instruirii practice în atelierul-şcoală, ne va da posibilitatea să răspundem în viitorul apropiat la principalele probleme de metodică. O asemenea analiză ar duce la raţionalizarea căilor, mijloacelor şi metodelor de formare şi consolidare a deprinderilor complexe în atelierul-şcoală *.

În prealabil ne vom referi la cîteva aspecte ale procesului instruirii practice evidente pentru toată lumea. A realiza instruirea practică a unor elevi înseamnă a reda, a demonstra, a transmite cunoştinţe, a forma deprinderi complexe (motrice şi intelectuale). Aceasta înseamnă a comunica, a informa. Rezultatul acestui proces trebuie să fie ceva nou, care se concretizează în formarea viitorului muncitor. Referindu-se la procesul de învăţămînt, mulţi din cei care fac o analiză cibernetică a acestuia subliniază faptul că informarea poate fi colectivă sau individuală sau şi una şi alta. În treacăt fie spus, apariţia maşinilor cibernetice de învăţat a pus şi mai acut această problemă

* De multe ori, de prea multe ori, pornind de la adevărul unanim recunoscut că o mare parte din maiştri-instructori au o slabă pregătire pedagogică, această carenţă se transformă într-un adevărat acar Păun, fiind socotită cauza tuturor relelor. Este de necontestat că pedagogia cere înainte de toate vocaţie, că un maistru-instructor talentat ca pedagog cît şi ca specialist poate obţine rezultate deosebite, dar a acredita ideea că aceasta este singura cale care ar duce la creşterea eficienţei instruirii practice ni se pare impropriu.

pentru pedagogie. Referindu-ne la instruirea practică într-un atelier-şcoală, trebuie să subliniem faptul că acest proces este în mod obiectiv individual şi colectiv în acelaşi timp. Fiecare elev trebuie să lucreze la locul său de muncă şi toţi într-un atelier anume.

În momentul de faţă, instruirea practică se realizează, în şcolile profesionale, ca în general în procesul de învăţămînt, într-un sens unic, prin transmiterea în cadrul lecţiilor de către maistrul-instructor a informaţiilor, a cunoştinţelor. Controlul asupra recepţionării cunoştinţelor, asupra formării deprinderilor la fiecare lecţie, este sporadic şi la intervale mari (analize, probe de control etc.). Nu există în momentul de faţă un control permanent asupra fiecărui elev. Maistrul-instructor nu este informat sistematic asupra felului în care fiecare elev îşi formează şi îşi consolidează deprinderile, în aşa fel încît să-şi poată modifica permanent activitatea de predare, în scopul creşterii eficienţei instruirii practice. Controlul pe care în actualele condiţii îl exercită maistrul în atelier în timpul orelor de instruire practică, ori este general, privind întreaga clasă şi vizînd mai ales aspecte organizatorice şi disciplinare, ori este unilateral, vizînd un număr mic de elevi, presupunînd deplasarea maistrului de la un elev la altul. Dar şi în acest caz controlul pentru elev este limitat numai la o parte a timpului cît el lucrează în atelier. Din aceste cauze maistrul-instructor nu este informat, şi nici nu poate fi altfel, decît în general, iar mobilitatea necesară predării de la o lecţie la alta nu are baze pe care să se întemeieze. Sensul unic al transmiterii de cunoştinţe şi deprinderi de la maistrul-instructor la elev s-a dovedit de mult a fi insuficient. Este deci necesar să luăm în considerare nu numai ceea ce transmite maistrul instructor, ci şi ceea ce recepţionează elevul. Asigurînd legătura în ambele sensuri, maistrul-instructor — elev, elev — maistru-instructor, se realizează în primul rînd controlul permanent şi continuu şi în al doilea rînd este asigurată mobilitatea maistrului care, informat asupra felului în care elevii recepţionează cunoştinţele şi îşi formează deprinderile, poate acţiona în sensul modificării activităţii sale atît din punct de vedere metodic, cît şi asupra conţinutului, limitînd riscul rutinei şi al conservatorismului ; în al treilea rînd, elevul are, pe de o parte, posibilitatea să fie corijat de maistru, iar pe de altă parte, pe aceea a autocorijării, învăţătura devenind sigură şi temeinică. Riscul de a dobîndi deprinderi greşite care trebuie apoi inhibate este de asemenea limitat.

Urmînd acelaşi model de schemă pe care l-am folosit mai înainte, procesul instruirii practice într-un atelier clasă ar fi următorul :

A = maistrul instructor care hotărăşte ce cunoştinţe şi deprinderi are de transmis pe baza programei şi cum le va realiza. Ce deprinderi trebuie formate. Pentru aceasta, ce operaţii trebuie efectuate, ce deprinderi trebuie consolidate. Cîte repetări trebuie să cuprindă lecţia, în ce fel de lucrări vor fi cuprinse etc. ; B = elevii ; a = cunoştinţele ce trebuie însuşite şi deprinderile ce trebuie formate, stabilite de maistru pentru lecţia respectivă ; b = informaţia pe care o primeşte maistrul asupra felului în care elevul a recepţionat cunoştinţele, şi-a format şi consolidat deprinderile, *concretizată în lucrările efectuate*. Compararea rezultatelor cu comanda, cu ceea ce maistrul a stabilit ; c = influenţarea, dacă este cazul, asupra conţinutului lecţiei viitoare şi a metodei de predare în aşa fel ca elevul să-şi însuşească integral ceea ce are de învăţat, rezultatul fiind o nouă hotărîre a maistrului care priveşte în unele cazuri întreaga clasă, în altele grupe de elevi sau chiar elevi luaţi individual.

Socotim că realizat după un asemenea model procesul instruirii practice în atelierul clasă ar avea o eficienţă cu mult mai mare ca în prezent, s-ar realiza atît formativitatea viitorilor muncitori, cît şi o durată de şcolarizare minim posibilă.

În încheierea aplicării unui model de schemă cibernetică diferitelor trepte ale procesului instruirii practice, trebuie să subliniem că această activitate este de un tip

deosebit, este o activitate umană. În lucrarea sa *Cibernetica activităţilor umane* [6], prof. Zapan arată că „Cibernetica activităţilor umane prezintă o caracteristică specifică în raport cu celelalte ramuri ale ciberneticii, prin aceea că reglarea şi autoreglarea activităţii se face nu numai pe baza unui sistem material (maşină sau organism), ci de astă dată pe cale logică sau psihologică ; pe baza unor principii directoare abstracte, la nivelul celui de-al doilea sistem de sistematizare. Acestea sînt principiile de organizare şi progres". Aceste principii au fost formulate de profesor pe baza unei experienţe de peste treizeci de ani în studierea pe cale experimentală a formării stereotipului dinamic la om. În lucrarea *Stereotipul dinamic la om* [7] sînt înfăţişate pe scurt felul în care s-au desfăşurat experimentele şi concluziile ce se desprind din cele 81 de variante practicate de-a lungul a 38 de ani. Socotim că principiile de organizare şi progres formulate de prof. Zapan dau o mare acoperire principiilor instruirii programate. Rezultatele diferitelor experimente şi cercetări cu privire la introducerea instruirii programate în predarea unor obiecte de învăţămînt validează din ce în ce mai mult principiile instruirii programate [8]. Avînd în vedere cele de mai sus, cît şi modelul de schemă propus, considerăm că un prim pas şi nu din cele mai puţin importante pe calea modelării cibernetice a instruirii practice în atelierul-şcoală îl constituie aplicarea principiilor instruirii programate şi a principiilor de organizare şi progres în activitatea de învăţare din atelierele-şcoală şi în activitatea de elaborare a programelor pe profesii.

*

Instruirea practică în atelierul-şcoală, considerată ca sistem, este constituită la rîndul său, din mai multe subsisteme. Din punctul nostru de vedere, considerînd scopul pe care îl urmărim, fiecare individ din clasă, în procesul învăţării, constituie la rîndul său un subsistem cibernetic.

Pentru ca viitorul muncitor să-şi poată forma deprinderi complexe (motrice şi intelectuale), în vederea exercitării viitoarei profesii, el trebuie să primească o anumită cantitate de informaţii, anumite cunoştinţe, să-şi formeze anumite deprinderi, de la cele mai simple la cele mai complexe, pînă la automatizare. Dar elaborarea şi formarea deprinderilor înseamnă de fapt elaborarea şi consolidarea stereotipurilor dinamice necesare practicării viitoarei meserii, iar elaborarea unui stereotip dinamic nu este altceva în ultimă instanţă decît elaborarea, formarea unui anumit algoritm. Este vorba deci de procese care au loc la nivelul cortexuliui. Or, înşişi întemeietorii ciberneticii au ajuns la elaborarea teoriilor lor prin analogie cu procesele care au loc în sistemul nervos. Analogia este un principiu fundamental al ciberneticii. Deci, prin analogie cu schemele precedente putem socoti că procesul de formare a deprinderilor, în cadrul instruirii practice, la fiecare elev în parte, este un proces care se desfăşoară pe baza comenzii controlului şi autoreglării. Aplicînd schema cunoscută, avem : A = creierul ; B = organele efectoare ; a = declanşarea legăturilor temporare, a stereotipurilor, a algoritmilor ; b = verificarea la nivelul celui de-al doilea sistem de semnali-

[6] Gh. Zapan, *Cibernetica activităţilor umane*, „Analele Universităţii Bucureşti", seria ştiinţe sociale filozofie, anul XIII, 1964.

[7] Gh. Zapan, *Stereotipul dinamic la om*, „Analele româno-sovietice", seria pedagogie-psihologie nr. 1/1957.

[8] I. Berca, V. Bunescu, E. Novicicov, *Instruirea programată*, E.D.P., 1967; *Studii de didactică experimentală*, sub redacţia V. Bunescu, P. Popescu-Neveanu, E.D.P., 1965 ; *Creativitate, modele, programare*, sub redacţia Al. Roşca, Editura ştiinţifică, 1968.

zare a rezultatelor acţiunii săvîrşite ; c = repetarea acţiunii, dacă este cazul, pînă la desăvîrşire, sau trecerea mai departe la o operaţie de grad mai complex, conform sarcinii propuse.

Procesul de învăţare în cadrul instruirii practice din şcolile profesionale se bazează pe procesele psihofiziologice de formare, la nivelul scoarţei cerebrale, a stereotipurilor dinamice. Aceste adevăruri sînt de mult cunoscute pentru pedagogi, dar din păcate îşi găsesc puţin loc în activitatea de instruire practică. Aşa cum am arătat, activitatea fiecărui elev în atelier este de fapt o activitate de formare a unor legături temporare, a stereotipurilor dinamice, a unor algoritmi care nu sînt altceva decît stereotipuri dinamice subordonate, bine consolidate anticipat [9].

În această activitate care este individuală şi unde principiul instruirii programate, al ritmului individual de lucru îşi poate găsi un cîmp larg de acţiune, ea fiind totuşi dirijată de maistrul-instructor, socotim că este absolut necesară urmărirea conştientă de către elev, cu ajutorul maistrului-instructor, a procesului de formare a sistemelor dinamice corticale pe baza legilor organizării stereotipurilor dinamice. Aceste legi — rezultate ale cercetărilor unor fiziologi cunoscuţi (I. P. Pavlov, P. K. Anohin) — au fost experimentate de prof. Zapan la om şi formulate sub denumirea de condiţii necesare pentru formarea stereotipului dinamic la om, pe lîngă condiţiile cunoscute fiind adăugate şi condiţii noi.

Crearea condiţiilor necesare formării stereotipului dinamic în procesul instruirii în şcoala profesională se transformă în factori de progres ai învăţării, tinzînd spre optimizarea procesului de învăţămînt. În felul acesta, activitatea instruirii practice din şcolile profesionale va avea un pronunţat caracter formativ. *Conştient şi cunoscător al principiilor de organizare şi progres*, ajutat de tot sistemul de memorare, începînd cu tabele, manuale, şi în viitor de memoria maşinilor electronice, elevul şi deci viitorul muncitor va putea lua în activitatea sa decizii şi va putea rezolva în cele mai bune condiţii situaţii şi probleme din cele mai diverse şi mai dificile [10]. Este cert că actualul elev, care abia îşi va începe activitatea profesională, va trebui să treacă multe praguri ale dezvoltării tehnicii, ale cărei transformări sînt doar previzibile în momentul şcolarizării sale.

---

[9] Cf. Gh. Zapan, *Cibernetica activităţilor umane*, „Analele Universităţii Bucureşti", seria ştiinţe sociale-filozofie, anul XIII, 1964.

[10] Cf. Gh. Zapan, *Cibernetica activităţilor umane*, „Analele Universităţii Bucureşti", seria ştiinţe sociale-filozofie, anul XIII/1964.

140 de ani de la înfiinţarea Liceul Samuil Vulcan din Beiuş

(Din activitatea lui Teodor Chioreanul)

Prof. VIOREL FAUR
muzeograf la Muzeul judeţean Bihor

Fondarea unui aşezămînt şcolar de incontestabil prestigiu la Beiuş (1828) de la a cărui înfiinţare se sărbătoresc anul acesta 140 de ani a adus servicii notabile ridicării culturale şi fortificării conştiinţei naţionale a românilor bihoreni. Unic în partea de vest a României, el a fost cercetat iniţial cu timiditate, după cum mărturiseşte însuşi ctitorul, Samuil Vulcan, pentru ca mai tîrziu să primească fiii intelectualilor români din Banat, Maramureş şi, desigur, ai celor din Bihor. Cei care au contribuit substanţial şi cu dăruire la sporirea popularităţii vestitei şcoli din sudul Bihorului şi la înfiripărea unui climat cultural de reală eficacitate naţional-patriotică au fost, neîndoielnic, profesorii, din rîndurile cărora se detaşează Teodor Chioreanul (în documentele şcolare şi în presa vremii apare Teodor Kövary — n.a.), om de vastă şi temeinică cultură, înzestrat, totodată, cu un acut simţ al realităţilor istorice.

Tînăr fiind, şi-a împrumutat numele de la districtul românesc al Chioarului, unde i se statorniciseră de veacuri strămunii. În aceasta constă şi nedisimulata sa legătură cu poporul din care s-a ridicat, el văzînd lumina zilei într-o modestă familie de ţărani români, la 13 martie 1819. A urmat cursurile elementare în satul Portelec (Portiţa), continuate apoi — datorită „talentului celu bunu alu tenerului" [1] — la gimnaziul premonstratens din Oradea. Deşi avea multe greutăţi, mai cu seamă de ordin material, el depăşeşte cu „succesulu celu mai bunu" această fază a pregătirii sale, completată cu studiile universitare la Budapesta, pe care le-a terminat în anul 1842, cu care prilej s-a reliefat prin „puterea moralităţii şi prin constanţa energiei", consumate în direcţia realizării unei pregătiri multilaterale, a deschiderii de orizonturi spre alte popoare, prin învăţarea limbilor acestora. După un an petrecut în „aula eppesca" a fost numit profesor suplinitor la gimnaziul superior din Beiuş, obţinînd titulatura abia în anul 1844. Şi-a exercitat capacităţile didactice cu multă pasiune, conlucrînd la înflorirea institutului, la cultivarea tineretului studios.

Abia integrat activităţii pedagogice, el simte nevoia unui contact direct cu valorile culturii apusene, pe care intenţiona să le cunoască cît mai profund, şi, astfel, întreprinde „o caletoria lunga şi grea catra Viena, de-aci prin Germania şi apoi în josu catra patria arteloru, catra Italia cea clasica, *strabetandu pana la leganulu Romanimei: Roma*, de unde dupa ce *şi-ar fi implutu anima de insufleţirea gloriei noastre*

[1] „Familia" nr. 30, 1867, p. 353.

celei antice" [2] a revenit în ţară, aducînd cu sine preţioase însemnări pe care le-a publicat în presa vremii. Făcînd dovada unui „caracteru virilu" (înţelegem energic) şi prin faptele sale dovedind vrednicie, el este numit director al gimnaziului. Imediat după ce s-a instalat în importanta funcţie de conducător al renumitei şcoli româneşti din Bihor, Teodor Chioreanul, cu o fidelitate nedezmînţită faţă de interesele neamului său, a pornit spre Viena, ca „deputatu în cauza limbei române" supusă unor grave lovituri dinafară. Se cuvine să consemnăm aci o realitate istorică defavorabilă aspiraţiilor populaţiei româneşti de dincoace de Carpaţi, dornică a se instrui şi educa în limba proprie, deziderat esenţial pentru menţinerea însăşi a fiinţei naţionale. Insistenţele parlamentarilor maghiari pentru înlocuirea limbii latine (limba de predare în toate şcolile secundare din imperiul habsburgic — n.a.) cu cea maghiară au întîmpinat o dîrză şi justificată rezistenţă din partea corpului profesoral din Beiuş. Teodor Chioreanul, fiind reprezentantul voinţei acestuia, pe care-a ilustrat-o convingător, a obţinut „un succesu neaşteptatu (de) bunu" [3].

În calitatea sa de conducător al societăţii de lectură a elevilor din clasele superioare ale gimnaziului, a orientat cu competenţă activitatea acesteia spre formarea unor sincere şi trainice sentimente naţionale. N-a fost desigur uşor, mai ales cînd ne gîndim la contextul social-politic în care a fost nevoită să fiinţeze societatea. Rămîne un merit al său şi consolidarea organizatorică a celei de-a doua societăţi literare din Bihor (prima se constituise la Oradea, în anul 1852, graţie străduaniilor lui Alexandru Roman, ajuns şi el profesor în anul 1848, la Beiuş — n.a.). Societatea de lectură beiuşeană s-a făcut cunoscută în ţinuturile ardelene îndeosebi prin intermediul revistei „Familia", din partea căreia a primit nu numai un sprijin moral, ci i s-au găzduit cu generozitate realizările, i s-au înregistrat cu consecvenţă preocupările.

T. Chioreanul este promotorul unei acţiuni de solidaritate cu victimele incendiului ce a pustiit în acelaşi an Beiuşul şi în calitatea sa de preşedinte al comisiei de ajutorare a sinistraţilor, a strîns o sumă de bani considerabilă. Condeiul său inspirat şi viguros s-a remarcat în publicistica timpului (îndeosebi în „Foaia pentru minte, inimă şi literatură" — n.a.), manifestîndu-se, cu predilecţie, în „causele naţiunale şi-ale institutului", despre care s-a exprimat şi în „jurnalele .... cele străine" [4]. Este de apreciat aportul acestui laborios director, de un exemplar comportament şi dominat de o continuă tendinţă de autodepăşire, la extinderea creditului de care beneficia realmente numitul gimnaziu. Pledînd în intervenţiile sale gazetăreşti pentru recunoaşterea dreptului naţiunilor la autodeterminare, Teodor Chioreanul formulează, cu temeritate, „pretensiunea dreaptă" a beiuşenilor în ceea ce priveşte „reînfiinţarea fostului district aicea, sau comitat deschilinit şi neatîrnat de comitatul — judeţul Bihorului" [5]. În conjunctura politică contemporană lui, această opinie, expusă fără reticenţe, dovedea o evidentă atitudine antihabsburgică.

În activitatea sa ştiinţifică îşi fac prezenţa atît descifrarea unor taine[le] tului local, fiind primele încercări de acest fel în Beiuş, cît mai c[urînd] gra- lingvistice. Opera vieţii sale la care a trudit mai bine de 2[4] manuscris a fost dicţionarul român-latin-german-magh[iar] „Doina" din Beiuş, de incontestabilă valoare un impresionant vo[l.] 24. îndrăzneală pentru acele timpuri. Post[ul] nar, nefiind fonduri pentru tipăr[irea]

[2] „Familia" nr. 30, 1867
[3] „Familia" nr. 30, 186[7]
[4] „Familia", nr. 30,
[5] apud dr. Cons[tantin] 1828, p. 165 din „Foaia

fice excelente a anuarelor gimnaziului, inserîndu-se în ele colaborările de mai restrînsă întindere. Aceste tipărituri anuale ale şcolii constituie inestimabile surse de informare în legătură cu viaţa internă a acesteia, cu preocupările ştiinţifice ale profesorilor, care merită toată atenţia celor ce vor să le studieze.

Merită, de asemenea, să fie subliniată aici dragostea cu care a îmbrăţişat tineretul. Năzuinţele sale se îndreptau cu fermitate — după cum şi Iosif Vulcan observă în biografia pe care i-o reconstituie în revista „Familia" — spre împlinirea „cu totă demnitatea, cu totă acurateţia, sfera unui barbatu literariu, a unui naţionalistu (=patriot) zelosu, cu caracteriu solidu", singura chemare fertilă, de altfel, a unui „profesoru energiosu, a unui diriginte bunu şi înţeleptu".

Condensînd într-o expresie fructuoasele sale eforturi pentru emanciparea spirituală a neamului, putem afirma că în sfertul de veac cît a fost profesor şi director al gimnaziului Teodor Chioreanul a crescut generaţii de buni patrioţi, cu o frumoasă pregătire, fapte ce impun cu necesitate reactualizarea memoriei sale.

---

300 de ani de la înfiinţarea şcolii din Miercurea-Ciuc

Prof. IMRE ANTAL
Liceul Miercurea-Ciuc

În a doua jumătate a secolului al XVII-lea, cînd întreaga ţară a fost răscolită de valul evenimentelor social-politice caracteristice epocii, cînd s-au dat lupte crîncene pentru cucerirea sau menţinerea independenţei, la Şumuleu-Ciuc (azi Miercurea-Ciuc) a fost întemeiată o şcoală. Acest fapt ce avea loc acum trei sute de ani ne stîrneşte admiraţia şi recunoştinţa faţă de acei oameni cu concepţii înaintate care au înfăptuit în aceste ţinuturi măreţul act al întemeierii şcolii, fiind conştienţi că astfel vor contribui la progresul poporului.

Întemeierea Liceului din Miercurea-Ciuc a avut loc în a doua jumătate a secolului al XVII-lea, între anii 1667 şi 1669. Este normal că şi înaintea înfiinţării colegiului din Şumuleu au existat şcoli care au transmis elevilor cunoştinţe elementare de bază şi oarecari cunoştinţe medii, dar datorită lipsei unei şcoli de grad mediu tineretul din Ciuc doritor de a poseda cunoştinţe superioare era nevoit să studieze în instituţiile şcolare din Moldova, Polonia şi Ungaria. Avem în posesia noastră documente care atestă existenţa şcolii încă de la sfîrşitul secolului al XVI-lea. Un alt document referitor la existenţa şcolii datează din 26 august 1630, potrivit căruia recvizitorul Pálfi Istvàn din conventul Mănăştur-Cluj a donat cinci cărţi „ad usum colegii Csiksomlyoviensis", iar mai tîrziu, la 25 ianuarie 1653, principele Gheorghe Rákóczy al II-lea, la dieta din Alba-Iulia, hotărăşte susţinerea şi sprijinirea şi pe mai departe a bisericilor, mînăstirilor şi colegiilor din Mănăştur-Cluj, Odorhei şi Şumuleu. Prin urmare, în această peri-
...dă, are loc transformarea şcolii din Şumuleu (azi Miercurea-Ciuc) într-o instituţie
...ăţămînt de grad secundar. Însă, evoluţia evenimentelor politice din această pe-
...avut o influenţă şi asupra dezvoltării şcolii. În luna iulie a anului 1661, Izmail-
...sa şi tătarii din Crimeea ocupă Transilvania. La 21 octombrie 1661 au de-
...Miercurea-Ciuc şi împrejurimile oraşului. Voiajorul turc Evlia Cselebi,
...lar al luptelor din Ciuc, mărturiseşte printre altele că „satele şi ora-
...mplet ruinate şi distruse". Autorul anuarului mînăstirii din Şumu-
...ine română şi cronicarul de mai tîrziu Loşteiner Leonard ne
...ie 1661, ei au distrus în egală măsură oamenii şi clădirile.
...ala a avut de suferit de pe urma acestei năvăliri, fiind
... leagă de numele renumiţilor călugări Kásmér Do-

...tată şi de un alt pericol. La 13 februarie 1694,
...ui în bazinul Ciucului. Au pustiit 8 sate,

dintre care unul nimicit complet. Din cei 1 000 de locuitori ai satului Mihăileni n-au rămas decît 7 în viață. Vestea năvălirii tătarilor s-a răspîndit repede și populația înspăimîntată s-a refugiat printre zidurile mînăstirii. Nizet Ferenc a înarmat pe cei 200 de elevi ai școlii din Șumuleu (azi Miercurea-Ciuc) și chiar și pe femei. În fruntea elevilor s-a aflat tînărul Kalnoki Adam (fiul unui magistrat regal) din Trei-Scaune, care a reușit să apere școala și să silească la retragere pe tătarii năvăliți în țară. În această bătălie a căzut și fiul hanului Mîrza. O parte din tătari au trecut spre Trei-Scaune, luînd cu ei, printre alți prizonieri, și pe elevii Buzas, Endes și Kosa.

Abia a trecut pericolul năvălirii tătarilor și școala a avut de înfruntat greutăți noi. Desființarea forțată de către habsburgi a autonomiei de care s-au bucurat zonele de graniță și recrutările în armata imperială au adus școlii din Miercurea-Ciuc suferințe și percheziții permanente. În urma evenimentelor sîngeroase din 1764 de la Siculeni, marea majoritate a elevilor a fost înrolată în armată, iar mai tîrziu înscrierea la școală se făcea numai pe baza unei aprobări militare. Această stare a dus la scăderea numărului elevilor: școala care avea mai înainte 300-400 de elevi, din anul 1780 are abia 11-15 elevi. Atragerea elevilor la școala din Miercurea-Ciuc este îngreuiată și de faptul că în timpul absolutismului austriac s-a introdus limba germană ca materie obligatorie, iar cei care în trei ani de zile nu și-au însușit această limbă la perfecție au fost exmatriculați.

Ideile revoluției burghezo-democratice din 1848, care s-au îndreptat în primul rînd împotriva absolutismului austriac și împotriva feudalismului, au avut un larg răsunet în școala din Miercurea-Ciuc. În primăvara anului 1848, elevii Geczo Janoș din Miercurea-Ciuc și Donat Pal din Trei-Scaune, care în acest timp au învățat la Tîrgu Mureș, au venit la școala din Miercurea-Ciuc și au făcut cunoscute elevilor obiectivele progresiste ale revoluției din 1848, precum și evenimentele ce se petreceau în țară. Ei au învățat elevii cîntece revoluționare și diferite activități legate de manifestații. Tinerii, entuziasmați de ideile revoluției, au distrus stema absolutismului austriac (vulturul cu două capete).

În cursul revoluției din 1848 elevii mai mari s-au înrolat în armată, școala a fost ocupată de armată, iar elevii mai mici au învățat la Sînmartin, într-o așa-zisă școală militară.

Printre luptătorii revoluției din 1848 îl găsim și pe fostul elev al școlii din Miercurea-Ciuc, pe Gabor Aron. Sub conducerea lui au fost turnate peste 40 de tunuri

Clădirea Liceului din Miercurea-Ciuc

de artilerie cu ajutorul cărora au reușit să împiedice înaintarea forței uriașe a armatei habsburgice. Gabor Aron și-a consacrat viața cauzei revoluției, căzînd eroic la podul de la Chichiș, fiind zdrobit de o ghiulea de tun ; a trăit multă vreme în memoria elevilor școlii din Miercurea-Ciuc, fiindcă toți elevii mai mari ai școlii au participat la revoluția burghezo-democratică din 1848.

După înăbușirea revoluției, majoritatea elevilor și-au păstrat armele ascunse. Cînd a pornit lupta revoluționară pentru unirea Italiei, patru elevi ai școlii din Miercurea-Ciuc : Csedo Istvan, Dobai Denes, Gal Endre și Szasz Ignac au trecut prin Galați și Constantinopol în Italia, unde s-au atașat la trupa lui Garibaldi.

Cele două războaie mondiale au adus prejudicii grave clădirii și mobilierului. Potrivit procesului-verbal întocmit la 25 august 1945, stricăciunile provocate de cel de-al doilea război mondial bunurilor școlii și internatului se ridică la o valoare de 2 300 000 lei.

Între cele două războaie mondiale, ideile marxiste, cuvîntul Partidului Comunist Român au avut răsunet și în această școală. În urma reformei, învățămîntului din anul 1948 s-au creat condiții pentru așezarea învățămîntului pe baze și principii noi, avînd ca obiectiv principal educarea elevilor în spiritul concepțiilor științifice despre lume, dezvoltînd în același timp în sufletul lor sentimentul patriotismului, al dragostei față de Partidul Comunist Român, față de popor, sentimentul prieteniei între poporul român și naționalitățile conlocuitoare.

Procesul muncii instructiv-educative a cunoscut, în această perioadă de timp, o ascensiune fără întrerupere. Componența cadrelor didactice s-a îmbunătățit din an în an, atît numeric, cît și în privința pregătirii profesionale. Nu intenționăm să includem aici statistica anilor, facem doar o singură comparație care ne arată această ridicare a școlii în privința înzestrării cu cadre de specialitate. Astfel, în anul 1957-1958 numărul cadrelor se ridica la 38, în anul școlar 1967-1968 acest număr se dublează, iar în prezent în Liceul din Miercurea-Ciuc activează 76 de cadre didactice.

Existența acestei instituții de învățămînt de seamă are o importanță deosebită nu numai în privința educării și instruirii elevilor, ci și în procesul de educare a maselor populare din oraș și din comunele Ciucului. Cadrele școlii sînt în același timp și activiști culturali, care transmit maselor populare de la sate cuvîntul Partidului Comunist Român, precum și acele cunoștințe științifice care le ajută să înțeleagă fenomenele lumii materiale și sociale.

Liceul „Gheorghe Lazăr" din Sibiu la a 275-a aniversare

Prof. PETRU MUNTEANU
Sibiu

Înființat la 1692, la a 275-a aniversare acest vechi așezămînt de cultură înscrie o pagină de seamă în istoria învățămîntului din țara noastră. De-a lungul anilor, această vestită instituție de lumină, cunoscută în tot cuprinsul Transilvaniei, a reunit într-o bună înțelegere elevi români, germani, maghiari și de alte naționalități, care au găsit aci un mediu prielnic pentru a se adăpa din izvoarele culturii.

Gymnasium cibiniensis, cum a fost numit, a devenit curînd o renumită școală umanistă [1], la a cărei vatră de lumină au fost atrași tineri din cele mai îndepărtate colțuri ale Transilvaniei. Pînă la 1848, el și-a menținut structura caracteristică școlii medievale cu 5 clase, dintre care 3 gramaticale și 2 umaniste. Folosind ca limbă de predare limba latină, avînd în miezul programei limba, literatura, istoria și mitologia latină și elină, învățămîntul în gimnaziul sibian avea o notă clasică deplină. Deși prin activitatea lui

[1] Bel Mathias, *Compendiolum ... Magni Principati Transylvaniae Geographicum*, p. 163.

școlară acest gimnaziu a menținut pe elevii săi într-un cerc de idei învechite, totuși aceștia nu s-au ferit din calea ideilor noi, iluministe, ci, dimpotrivă, le-au îmbrățișat nu numai în formă teoretică, ci și în aplicarea lor practică. Inițiindu-i pe elevii săi în tainele culturii latine, gimnaziul i-a pregătit pentru înțelegerea mai largă a fenomenelor sociale și politice noi. În sufletul lor au străbătut, fără greutate, cerințele sociale, culturale și politice ale poporului lor, încît un mare număr dintre foștii elevi din perioada învățămîntului în limba latină au răspuns cu vrednicie acestor cerințe. Astfel, Gheorghe Lazăr a devenit întemeietorul învățămîntului mediu și superior în limba română, luptînd împotriva limbii grecești, care își cîștigase prestigiul monopolului cultural. El a fost mai ales dascălul entuziast care a trezit energiile creatoare ale poporului nostru, deodată cu încrederea că prin cultură își poate crea un viitor mai bun.

Revoluția de la 1848 a fost ocazia în care foarte mulți dintre foștii elevi ai gimnaziului s-au angajat în diferite acțiuni revoluționare. Ion Pușcariu a fost stegarul adunării de pe Cîmpia Libertății, Iacob Bologa a îndeplinit rolul de notar al acestei adunări, iar August Treboniu Laurian a stabilit legătura între conducerea revoluției din Muntenia și a aceleia din Ardeal, fiind apoi ales membru în Comitetul revoluționar restrîns din Sibiu. Axente Sever și Simion Balint au fost doi dintre cei patru prefecți cu care Avram Iancu a apărat Munții Apuseni împotriva atacurilor armatelor imperiale. Ion Brote a fost prefectul legiunii Sibiului, iar Ilie Măcelaru a fost tribun etc.

După ce focul revoluției s-a potolit și după ce împărăția vicleană a întins deasupra Transilvaniei teroarea absolutismului (1850—1860), sub apăsarea căruia speranțele luptătorilor români nu s-au putut stinge, dintre foștii elevi ai gimnaziului s-au găsit oameni luminați care au întrezărit calea ieșirii la liman, sub forma luminării poporului prin cultură. Așa au fost Axente Sever, Simion Balint, Ion Pușcariu, Iacob Bologa, care au făcut primii pași spre înființarea *Astrei* și au condus în mod chibzuit acțiunea ei de răspîndire a culturii în masele populare.

Revoluția de la 1848 a avut o puternică influență și în dezvoltarea școlii noastre. Condițiile social-politice create de ridicarea burgheziei impuneau învățămîntului sarcini mai complicate, pe care nu le putea îndeplini în forma lui anterioară. De aceea, și în gimnaziul sibian au loc profunde transformări. Acesta se restructurează pe 8 clase, la sfîrșitul cărora se introduce examenul de bacalaureat. Conținutul clasic al învățămîntului, chiar dacă nu este părăsit, este totuși flancat de un adaos realist, dat de obiecte ca fizica, chimia, științele naturale, pe lîngă extinderea cunoștințelor de matematică, precum și de altul de natură modernă : limba germană ca limbă de predare (1850—1868), căreia ceva mai tîrziu îi va lua locul limba maghiară (1868—1918) și limba română. Însă, în ciuda faptului că în tot acest timp elevii români formau majoritatea din școală, limba română era ținută într-o umbră umilitoare. La 250—300 de elevi români din școală le erau destinate numai 3 ore pe săptămînă, mai tîrziu 4 și apoi 6 ore. Ca profesori de limba română sînt menționați în anuarele școlare : Andrei Liviu Pop (1850—1851), Antonie Vestemeanu (1854—1862) și Ion V. Rusu (1862—1892). Cel dintîi nu a lăsat urme privind activitatea sa în școală. Al doilea s-a remarcat prin activitatea sa culturală și prin cea școlară, iar al treilea a adus elevilor săi foloase adeseori menționate de aceștia. Ca unul care făcuse teologia și filozofia la Blaj, el a împrumutat de la marii săi dascăli Simion Bărnuțiu și Timotei Cipariu căldura sentimentului patriotic, dragostea pentru limbă și spiritul de jertfă. De aceea, în cei 30 de ani cît a predat limba română la acest liceu, el n-a fost numai un profesor obișnuit, ci un entuziast semănător de idealuri patriotice, un deschizător de perspective spre viitor. Cu puterea convingerii lui a ținut trează conștiința națională a elevilor săi. Un fost elev al său, Nicolae Togan, afirmă că el a adus mari servicii culturii noastre, că „a crescut neamului mii de tineri în dragostea către cartea românească, către limba lor maternă și față de obiceiurile strămoșești".

Se cuvine să menționăm că liceul de stat a trimis oameni de valoare atît în viața noastră publică, cît și în diferite domenii de activitate intelectuală. În învățămînt remarcăm pe distinsul pedagog Ion Popescu, autorul unor studii de pedagogie și psihologie, apreciate la timpul lor de Titu Maiorescu drept cele mai de valoare din acel timp, pe profesorul universitar Ion Lupaș, membru al Academiei Române, autor al unor importante scrieri, care îl așază în fruntea istoricilor Transilvaniei, pe profesorul univ. Onisifor Ghibu, un pasionat cercetător al școlii românești. De asemenea, dintre fruntașii vieții culturale de azi amintim pe academicianul prof. universitar Andrei Oțetea și pe profesorul univ. D. D. Roșca, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România.

Unii dintre foștii elevi au fost creatori în domeniul poeziei ca, de exemplu, Ion Lapedatu, care a făcut legătura dintre Andrei Mureșanu și Coșbuc, Ștefan Oct. Iosif, care a valorificat folclorul, a cîntat natura și a evocat sentimente intime într-o formă plină de armonie, Oct. Goga, „Cîntărețul pătimirii" Ardealului, dar, în același timp, și proorocul eliberării sociale și naționale a poporului nostru. Pe toți îi leagă apropierea de popor și de năzuințele lui cele mai scumpe.

Sfîrșitul primului război mondial, deodată cu Unirea Transilvaniei cu România a adus și în viața liceului din Sibiu transformări hotărîtoare. Acum se introduce limba română ca limbă de predare, punîndu-se de acord predarea cu numărul mare al elevilor români din școală. De acum, liceului i se dă ca patron pe Gheorghe Lazăr, distinsul său elev de altădată. Învățămîntul face un pas îndrăznet spre realism, trecîndu-se pentru prima dată la bifurcarea în clase realiste și umaniste. Acum, Liceului „Gheorghe Lazăr" trebuia să i se dea nu numai un conținut românesc de învățămînt, ci și tradiții proprii pe care să-și reazime activitatea școlară. Omul care i le putea da s-a ivit în personalitatea primului director român, dr. Ion Bunea, om cu vederi largi și cu multă dragoste de școală. El a inițiat o serie de tradiții cum au fost: cultul patronului, realizat printr-o manifestare culturală anuală la Avrig, la care participa tot efectivul de profesori și de elevi, a înființat Societatea de lectură „Alexandru Vlahuță" și Societatea științifică „Spiru Haret", a inițiat reprezentări de piese pregătite cu elevii an de an, din venitul cărora a pus bază fondului pentru ridicarea monumentului de la Șelimbăr etc. De asemenea, el a adus la omogenitate corpul profesoral de proveniență atît de diferită în primul moment al trecerii la școala românească și a impus în școală spiritul de muncă temeinică și de mare răspundere. Astfel, a dat Liceului „Gheorghe Lazăr" o configurație *spirituală proprie*. Dintre profesorii liceului nostru unii s-au ridicat în rîndul profesorilor universitari, cum sînt Alexandru Dima, Ion Delu, Achim Stoia, Const. Sorodoc, Ileana Todoran, Mircea Zdrenghea.

Dintre foștii elevi ai liceului s-au remarcat ca forțe creatoare personalități marcante, în diferite sectoare ale vieții culturale. Amintim, între alții, pe dr. Aurel Bărglăzan, fost profesor la Institutul politehnic din Timișoara și om de largă putere de invenție, pe Ion Moga, fost profesor la Facultatea de istorie din Cluj, pe Virgil Vătășianu, profesor la aceeași facultate, pe acad. Aurel Moga, ministrul sănătății, pe Ion Nistor, fost profesor universitar și fost ministru al învățămîntului, pe Mihail Macrea, fost profesor la Facultatea de istorie din Cluj, pe Dan Alexandrescu, conferențiar la I. M. F. București.

Actul istoric de la 23 August 1944 aduce și în Liceul „Gh. Lazăr" modificări profunde. Mai întîi, un mare număr de elevi vin la școală în atmosfera nouă din care piedicile trecutului au fost înlăturate. Școala se îmbogățește apoi prin lărgirea învățămîntului fără frecvență și prin crearea cursului seral. Notăm, ca o particularitate a școlii noi, natura științifică și realistă a învățămîntului, care urmărește să creeze un climat moral și intelectual în care tineretul să se poată pregăti pentru participarea la înaltele chemări ale Partidului Comunist Român. Conținutului nou al învățămîntului i se adaugă o bogată activitate extrașcolară. O vie activitate se desfășoară și în cercurile de elevi, introduse acum, ceea ce dezvoltă spiritul de inițiativă la elevi, munca disciplinată care sprijină personalitatea lor în formare. În spiritul înfrățirii cu naționalitățile conlocuitoare, în liceu au fost create și clase cu limbile de predare germană.

În prezent, Liceul „Gheorghe Lazăr" din Sibiu este o unitate școlară puternică, care numără peste 2 000 de elevi în învățămîntul de zi și seral. Înzestrat cu laboratoare de fizică, de chimie, de științe naturale, folosind mijloace moderne de predare, în liceu se desfășoară o muncă didactică de calitate.

An de an, Liceul „Gh. Lazăr" trimite în universități, în institute superioare și în alte școli postliceale sute de tineri călîți în dragostea de patrie, harnici și iscusiți constructori, dornici să-și însușească cuceririle științei și culturii, constructori devotați patriei noastre socialiste.

Concepția sociologică a familiei și educația în familie

LEON ȚOPA
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Educația părinților este răspunsul logic la schimbările adînci și repezi ale familiei contemporane. Dar cunoașterea familiei, atît timp cît se reduce la posibilitățile unei cunoașteri spontane, la experiența de viață a fiecărui membru adult al familiei, nu poate fi interpretată decît ca unul din semnele ce caracterizează schimbările intervenite. Părerea oamenilor despre ei înșiși și despre relațiile lor familiale se integrează în condițiile sociale și moral-spirituale ale vieții, potrivit orînduirii sociale și situațiilor concrete istorice, economice și cultural-educative.

O privire cît de fugară asupra concepțiilor sociologice în cercetarea familiei, după opinia noastră, e un moment obligatoriu pentru cei ce se străduiesc să înțeleagă problemele educației în familie, să se înarmeze în vederea unei acțiuni eficiente în acest domeniu atît de sensibil și în același timp vital în funcționalitatea sa social-spirituală.

Concepțiile potrivit cărora familia este una și aceeași de la Adam și Eva — monogamă și „patriarhală", în sensul că tatăl (bărbatul) o conduce — că „adevăratul" ei element constitutiv este cel spiritual, își găsesc sursa în depărtatele legende biblice. Însă, concepții tot atît de imobiliste se găsesc la unii autori de sociologie familială și în zilele noastre [1].

Un moment istoric l-a marcat clasica lucrare a lui Fr. Engels [2], care a deschis calea cercetărilor științifice în acest domeniu, valorificînd rezultatele obținute de J. Bachofen și Lewis A. Morgan. Viziunea statică, metafizică, a familiei, în sensul de ipostaziere a unor elemente parțiale, fragmentare, desprinse din realitate, a fost astfel zguduită, făcînd să se înțeleagă marile mutații ale familiei de-a lungul mileniilor, continua ei adaptare și transformare structural-funcțională.

Literatura marxist-leninistă este bogată în lucrări care subliniază rolul femeii în societate și în familie [3], pozițiile față de copii și de educația lor [4].

Și aci este necesar să reamintim de un pasaj al lucrării lui Engels, în care se reproduce dintr-o scriere din tinerețe a lui Marx și Engels (1846) [5]: „Căsătoria monogamă este celula societății civilizate, care ne permite să studiem natura antagonismelor și contradicțiilor ce se dezvoltă din plin în această societate".

Într-adevăr, pe măsură ce capitalismul a cuprins viața socială în totalitatea ei, de îndată ce procesul industrializării s-a extins și a înscris o nouă pagină în ecologia umană prin urbanizare, dinamizînd ritmurile mobilității sociale — în spațiu (migrații interlocale, intraurbane, internaționale și intercontinentale), în profesii și în viața

---

[1] Bernhard Häring, *Soziologie der Familie*. Verlag Otto Müller, Salzburg, 1954, p. 185: „Împotriva tezei materialiste că familia ar fi determinată în forma ei instituțional-juridică, morală și religioasă de infrastructura ei economică, noi relevăm cu tot accentul eficiența autonomă a factorilor spirituali".

[2] *Originea familiei, a proprietății și a statului*, Editura politică, București 1961.

[3] August Bebel, *Femeia și socialismul*, Editura politică, București, 1961. Vezi, la noi, Sofia Nădejde, *Evoluția familiei*, în revista „Literatura și știința", vol. II, 1894.

[4] A. S. Makarenko, *Cartea pentru părinți*, Editura didactică și pedagogică, (ed. a IV-a), București, 1961.

[5] *Originea familiei*, *Op. cit.*, p. 67.

cultural-educativă — studiul și cercetarea familiei a devenit o necesitate obiectivă. Numeroase școli ale cercetării familiei s-au succedat — cea a filologilor, a etnografilor, a istoricilor — pentru ca însăși școala sociologilor să se diversifice neîncetat pînă în zilele noastre.

Nu se poate să nu amintim aci de temerara întreprindere a unui Frederic Le Play, care își publică opera[6] ca rezultat al unor cercetări de mai bine de 20 de ani. După concepția sa, viața familiei este dătătoare de seamă pentru gradul de dezvoltare a unei societăți, întrucît familia constituie unitatea socială elementară și fundamentală. El împarte familiile în trei mari categorii: stabile, slăbite și dezorganizate. Cît privește instrumentul de cercetare dătător de seamă, expresie cantitativă a vieții de familie, după Le Play acesta este bugetul familial. Văzut astfel, rolul acordat bugetului familial de F. Le Play apare exagerat, dar tehnica bugetelor familiale, întemeiată critic și susținută prin procedee îmbunătățite, se practică în zilele noastre în majoritatea statelor.

O mare dezvoltare au luat cercetările familiei din punctul de vedere al asistenței și al prevederilor sociale folosind tehnici cazuistice. Este vorba de întocmirea «dosarului» cazurilor de dezorganizare familială, necesar acțiunii de „rezolvare" a acestora. Este de necontestat că practica asistenței și prevederilor sociale a contribuit în mare măsură la îmbogățirea tehnicilor cercetării de teren a familiei. Marele număr al cercetărilor și lucrărilor de sinteză în sociologia familiei contemporane este prin el însuși un indiciu că problemele familiei au devenit o preocupare de cel mai mare interes statal, economic și educativ.

Transformările sociale, urmare a primei și a celei de-a doua revoluții industriale, au produs adînci modificări în familia contemporană. Dintre acestea vom încerca să reținem mai ales pe acelea care sînt socotite a avea o mai strînsă incidență cu educația în familie:

Despărțirea locului de muncă de locuința familiei a constituit și continuă să constituie una din cele mai grele probleme ale familiei ca rezultat al industrializării[7].

Dizolvarea marii familii patriarhale pe trei generații și cu colaterali, fenomen mult dezbătut în literatura sociologică de specialitate.

Scăderea sarcinilor social-economice familiale prin preluarea de către stat a instrucției tinerei generații, a îngrijirii bolnavilor și deficienților, în parte a bătrînilor, și reducerea rolului familiei ca unitate de producție.

Scăderea importanței vecinătății (accentuarea macro-relațiilor și reducerea micro-relațiilor familiei în extern)[8].

În același timp, în ultimele decenii crește ponderea căsătoriilor din dragoste, iar relațiile sexuale iau tot mai mult aspectul unor relații între parteneri prin liberă consimțire, scade distanța între părinți și copii, părinții renunță la tonul autoritar, despărțirea copiilor de familie ca mediu al intimității se produce tot mai timpuriu, datorită maturizării accelerate a noilor generații. Posibilitățile de muncă organizată în colectivul familiei pierd mult ca factor educativ, iar momentele conflictuale, posibile sau reale, sporesc.

Unul din marile adevăruri în fața căruia trebuie să stea azi pedagogii, ca rezultat al unor asemenea tendințe, fapte și virtualități în evoluția familiei contemporane este *de a nu trata numai copilul în sine, ci sistemul social-psihic al familiei și al copilului în ansamblu*[9].

★

Cercetări recente, de după 1945, și-au concentrat atenția asupra familiei „nucleare" (pe 2 generații, independentă de bunici, soții fiind în munci specializate, iar funcțiile în sînul familiei centrate la consumul social-cultural și la creșterea și educarea

---

[6] *Les ouvriers européens. Populations désorganisées*, tom. I—VI, Ed. A. Maine, Tours, 1878. Numeroasele monografii de familii au fost cuprinse mai tîrziu în seria *Les ouvriers des deux mondes*.

[7] Vezi Leon Topa, *Istoria orașului*, Editura științifică (Orizonturi) București, 1968, mai ales p. 58-62.

[8] Aci poate fi citată lucrarea cu titlul semnificativ *Die einsame Masse (Masa singuratică)* a lui David Riesmman, Hamburg 1955 o încercare critică privind standardizarea relațiilor umane prin raționalizare și slăbirea relațiilor comunitare între oameni.

[9] Vezi *Handbuch der Erziehungsberatung*, edit. prof. Dr. Heinz-Rolf Lückert, München-Basel, 1964, vol. I, cap. 2, *Analiza situațiilor educaționale actuale*, p. 31-59 și cap. *Copilăria și tinerețea ca stări conflictuale*, p. 59-88.

copilului)[10]. Care va fi destinul acestei familii? Sociologul C. C. Zimmerman, în lucrarea *Familia şi civilizaţia* (1947), se arată pesimist. Îngrijorarea sa se manifestă mai ales cu privire la modul de contractare a căsătoriei, la divorţ şi la educaţia copiilor. Aceasta se întemeiază pe faptul că atitudinea individualistă în conceperea căsătoriei şi a familiei ar fi atins limita, ceea ce n-ar duce decît la dezorientare personală şi la grave perturbări în viaţa familiei, care se cere a fi o viaţă complexă şi prin excelenţă comunitară, solidară[11].

Apărută în 1955, lucrarea lui Talcott Parsons şi R. F. Bales intitulată *Familia. Procesul socializării şi al interacţiunii* (1955) aduce o notă de optimism, susţinînd că un echilibru între societate şi familie devine obligatoriu. Autorii se bazează pe cercetări care îi conduc la constatarea „unei anumite stabilizări" a familiei, prin creşterea difuziunii căsătoriei azi în lume, prin scăderea divorţurilor, prin ridicarea indicelui de natalitate, chiar în familiile urbane. Concluzia lui T. Parsons[12] este formulată astfel: „Considerăm că devine tot mai evident începutul relativei stabilităţi a unui nou tip de structură familială, aflat într-un nou raport cu structura socială generală, un tip de structură în care familia este mai mult specializată decît înainte, dar nu mai puţin importantă, *deoarece societatea depinde de ea în mod mai stringent datorită absorbirii unora din funcţiile ei principale*" (s.n.).

O serie de lucrări sociologice şi mai recente (de după 1960) continuă această dezbatere şi arată că în societatea industrială este posibilă totuşi existenţa unei „familii extinse", ca rezultat al unei reţele de familii „nucleare" sau „celulare", ceea ce constituie o tendinţă de a ieşi din izolarea (însingurarea) ecologică şi afectivă a grupului familial restrîns (conjugal) formînd o unitate de familii care se întemeiază pe ajutor şi înţelegere mutuală. Este vorba de revenirea la relaţii mai intense, în primul rînd între familiile înrudite.

O breşă în concepţia familiei conjugale nucleare (izolate) au produs mai multe studii publicate în S.U.A. şi recent în Franţa[13], demonstrînd posibilitatea şi realitatea efectivă a familiei extinse, în zilele noastre, mai ales în condiţiile construcţiei masive de locuinţe urbane şi a „liberei" alegeri a aşezării familiei. Familiile conjugale realizează astfel o amplasare pe cartiere, după afinităţi, interese profesionale şi de îndrumare profesional-educativă a copiilor, după nevoile întrajutorării gospodăreşti, după cele ale petrecerii timpului liber recreativ, aspecte pe care, de pildă, Jean Remy le dovedeşte prin cercetări de teren întreprinse în Belgia, cuprinzînd 700 000 de locuitori în Charleroi, Louvière şi Basse-Sambre, efectuîndu-se 1 151 de interviuri. Cercetarea face parte dintr-un ansamblu de cercetări consacrate problemelor amenajării teritoriale.

Cercetările din ultimele decenii privind familia sînt solicitate sub multiple aspecte: economice, de sistematizare şi de urbanizare, biodemografice, juridice, social-

---

[10] Una din lucrările care cercetează rolul familiei conjugale în societatea actuală şi arată ponderea ei principală în toate ţările din lume este cea a lui Peter I. Murdock, *Social Structure*, The Mac-Millan, New York, 1949. Distinge 192 zone sociale, pe tipuri de familii conjugale.

[11] Redăm aceste dezbateri actuale după lucrările: Norberto Galli, *Educazione familiare e società. La scuola editrice*, Brescia, 1965 (602 p.); Rose Coser (editor), *The Family its Structures, Functions*, St. Marin's Press, New York, ed. III, 1966 (678 p.), care include texte deosebit de valoroase semnate de Bronislav Malinovski, William I. Goode, Claude Lévi-Straus Talcott Parsons, Robert K. Merton şi alţii. Este o antologie de pagini sociologice privind dinamica familiei şi contextul ei social în cel mai larg sens al cuvîntului; René König, *Materialien zur Soziologie der Familie*, 1946; Helmut Schelsky, *Wandlungen der deutschen Familie der Gegenwart*, 1953 şi Stefan Lambrecht, *Die Soziologie*, Seewald Verlag, Stutgart — Degerloch, 1958, cap. XV *Die Familie bricht nicht zusamen*, p. 377-401 *(Familia nu se prăbuşeşte)*.

[12] T. Parsons, R. F. Bales, *Family. Socialization and Interaction Process*, Glencole III, The Free Press, 1955, p. 9-10.

[13] J. H. S. Bossard, E. S. Ball, *The large family system*, Philadelphia Univ. of. Pensylvania Press, 1956; E. Litwak, *Occupational Mobility and Extended Family Cohesion*, in „American Sociological Review" 1960 (25) nr. 1; De acelaşi autor, în nr. 3 al aceleiaşi reviste: *Geographic Mobility and Extended Family Cohesions*; Jean Remy, *Persistance de la famille étendue au milieu industriel et urbain*, in „Revue française de sociologie", vol. VIII, nr. 4, 1967.

morale și educaționale. Vom aminti aci și faptul că asemenea cercetări sînt promovate atît de UNESCO [14], cît și de centre științifice naționale, avînd un caracter larg descriptiv.

★

Cercetarea sociologică a familiei în România își are tradiții nu numai în ceea ce privește investigația de teren, așa cum o dovedesc lucrările școlii sociologice de la București conduse de D. Gusti, numărînd între colaboratori pe H. H. Stahl, Xenia Costa-Foru și alții; dezbaterile teoretice și metodologice ale cercetării concrete sînt prezente în țara noastră și în ultimii ani [15]. De asemenea, pe planul educației în familie [16], s-a trecut la cercetări de teren în cadrul Institutului de științe pedagogice, al Centrului de cercetare a problemelor tineretului, al Institutului de igienă, ca și al Catedrei de sociologie de la Facultatea de filozofie din București etc.

Lucrările sociologice, filozofice și pedagogice actuale în țările socialiste pun accentul pe stabilirea relațiilor reciproce dintre colectivul de muncă și familie, pe relația dintre familie și viața cultural-spirituală și pe relațiile dintre familie și școală.

Cercetările de sociologie empirică efectuate în țările socialiste scot în evidență tot mai mult faptul că nu este suficient să se considere familia numai în funcție de relațiile de producție, ca rezultat al procesului muncii, al influențelor colectivelor de muncă întemeiate și dezvoltate pe baza relațiilor socialiste, *ci și ca un factor social care, la rîndul său, condiționează însăși rezervele forțelor de producție, asigură creșterea noilor generații și contribuie nemijlocit la refacerea biopsihică și morală a puterii de muncă a oamenilor* [17].

---

[14] U.N.E.S.C.O. Institut de Sciences Sociales à Cologne, *Recherches sur la famille*, (vol. I-III Actes des Séminaires Internationaux, *Recherches sur la famille*, 1954, Tübingen, I.C.B. Mohr, 1956; *Sociologie comparée de la famille contemporaine*, Ed. du C.N.R.S., Paris, 1955; Gerhard Wurzbacher, *Leitbielder gegenwärtigen deutschen Familienlebens*, Dortmund, 1951; I. Galston, *The Family in Contemporany Society*, New York, 1958; M. Willmot Joung, *Family and Kinship in East London (Familia și rudenia în Londra de Est)*, London, Routledge and Kegan Paul, 1957; P. H. Chombart de Lauwe, *La vie quotidienne des familles ouvrières*, Paris, C.N.R.S., 1956 (309 p.); Idem, et. al., *Famille et habitation*, vol. I. 1959, vol. II 1960, C.N.R.S., Paris; Idem și M. I. Chombart de Lauwe, *L'évolution des besoins et la conception dinamique de la famille*, în „Revue française de sociologie", vol. I, nr. 4, 1960, p. 404-425. O lucrare în care se dezbat probleme metodologice de cercetare concretă a familiei: Eric Agier, *Désintégration familiale chez les ouvriers*, Ed. Delachaux-Niestlé, 1950. Prefață de René König.

[15] Traian Herseni, *Puncte de vedere în sociologia familiei*, în „Revista de filozofie" nr. 11/1966 (O privire metodologică). Sînt de menționat și contribuțiile: Ioan Matei, *Investigația de familie în cercetările de sociologie*, în vol. *Teorie și metodă în științele sociale*, Editura politică, București, 1966, vol. III, p. 204; Vasile Popescu, *Corelarea complexă — tehnică importantă de prelucrare a materialului adunat pe baza anchetei sociologice*, în *Teorie și metodă*, vol. III, p. 335 (Se referă la formarea și la dezvoltarea noilor valori morale în viața de familie); M. Capătă, *Tendințe și perspective în statistica bugetelor de familie*, în „Revista de statistică" nr. 3/1964; M. Vasilescu și I. Caltofeanu, *Despre căile de limitare a erorilor de observare în cercetarea selectivă a bugetelor de familie*, în *Teorie și metodă*, vol. III, p. 216; Leon Țopa, *Pregătirea tineretului pentru viața de familie, — Instrumente de cercetare*, în „Revista de pedagogie" nr. 8/1968.

[16] Una dintre cărțile uitate: Victor Lazăr, *Creșterea în familie — Carte scrisă pentru mamele române*, București, 1914. Lucrarea a fost premiată de Academia Română. Tudor R. Popescu, *Funcția educativă a familiei socialiste*, în „Revista de pedagogie" nr. 1/1963; C. Zamfir, *Specificul moral al relațiilor de familie*, în „Revista de filozofie" nr. 2/1965.

[17] Vom aminti aci dintre lucrările orientate în această direcție: G. Berescu și V. Popescu, *Socialismul și viața de familie*, în „Revista de filozofie" nr. 9/1965; Gheorghe Berescu, *Sondaj de opinie privind întrepătrunderea valorilor morale din muncă și familie*, în „Revista de filozofie" nr. 12/1966.

Din celelalte țări socialiste:

N. W. Ustinovici, *Sotzialism i semija*, în „Voprosî Filosofii", nr. 7/1967; *Konferentzya v Minske*, în „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 9/1967; Herbert Zerle,

Cercetări sociologice valoroase asupra familiei socialiste se datoresc omului de știință sovietic A. G. Harcev. Ele au început în 1960, cu despuierea a 600 fișe ale stării civile din 3 orașe diferite, în 1961 au continuat cu anchete pe un eșantion de familii muncitorești din Leningrad (o uzină siderurgică și una textilă), în 1962 prin interviuri la casa căsătoriilor din Leningrad. Harcev a cercetat motivația căsătoriei, locul de cunoaștere al viitorilor soți, petrecerea timpului liber, rolul părinților și permisiunea părinților în contractarea noilor căsătorii (după datele autorului, 79% din anchetați au cerut acordul părinților), problema democratizării familiei etc. [18]

Studiile și cercetarea concretă a familiei în U.R.S.S. trec de ordinul sutelor, fiind lucrări de profil etnografic în primul rînd, de economie statistică (bugete), de culturologie și de sociologie concretă.

Este interesant de observat concluzia pe care o trag unii autori din Franța cu privire la rezultatele cercetărilor efectuate asupra familiei sovietice [19], realizate în U.R.S.S., cît și la grupurile de emigranți, care confirmă mai marea solidaritate și unitate a familiei în actuala orînduire: „Astfel familia sovietică, cu toate că și-a pierdut așezarea teritorială (stabilă), funcțiile sale de producție, de acumulare și de transmitere a patrimoniului, a rămas, totuși, un grup unit și solidar: dovadă că ea îndeplinește funcții sociale indispensabile, între care sociologii pun pe primul plan consumul social-cultural și socializarea copilului".

Importante ni se par cercetările realizate în sate (colhozuri) cu privire la vechea matrice culturală a căsătoriei și familiei, care, după cum arată mai mulți autori, nu a dispărut, ci doar s-a transformat: autoritatea bătrînilor, cercul rudelor, diviziunea muncii în familie, riturile căsătoriei. Schimbările s-au produs în direcția independenței economice a tinerilor, în dezvoltarea educației și instrucției lor etc.

Pe planul studiilor comparate, concluziile teoretice ale lui Harcev și ale altor cercetători sovietici sînt considerate a nu se depărta mult de cele ale lui Talcott Parsons sau ale lui Goode [20]. Se pare că sociologii se întîlnesc în a constata că „reducerea și specializarea funcțiilor familiei contemporane fac ca acest tip de grupare să fie cu atît mai necesar în ansamblul vieții sociale; și că, pe de altă parte, familia nu-și poate pierde toate funcțiile sale, căci alături de momentul ei public ea posedă un moment specific, care e condiționat prin însuși caracterul nevoilor umane care se află la baza sa" [21].

Probleme teoretice sociologice și cu implicații educaționale deosebit de importante apar în contextul cercetărilor privind familia contemporană:

— Care este forma relațiilor familiale cu caracter de constanță (istorică) și care sînt valorile efectiv considerate ca variabile?

— Există sau nu un raport între reducerea funcțiilor familiei și reducerea inegalității între sexe?

— Dacă reducerea inegalității între sexe se realizează treptat, care este evoluția complementarității rolurilor masculine și feminine în familie, în viața economică etc.

Sozialistisch Leben. Arbeitsmoral. Familien Moral. Erziehung, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin 1964; Walter Friedrich, *Jugend heute*, Berlin, 1966; A. Harciov, *Marxism-leninismul despre căsătorie și familie*, trad. rom., Editura politică, 1960: „Rolul familiei de celulă pentru reproducerea populației, pentru educarea copiilor, determină rolul ei mare și mereu crescînd în viața societății noastre"... „Înfăptuind reproducerea populației, familia influențează nemijlocit, așadar, baza materială a vieții sociale" (p. 45).

[18] Lucrarea sa cea mai cunoscută în literatura mondială de specialitate este: *Brak i semia v S.S.R. Opyt sociologiceskogo issledovanija (Căsătoria și familia în U.R.S.S. Eseu de cercetare sociologică)*, Moscova, Ed. Mysl, 1964 (329 p.). Alte lucrări ale lui Harcev: *Quelques tendances de l'évolution de la famille en URSS*, în *La sociologie en URSS*, Ed. du Progrès, Moscou, 1966, p. 290-303; *Semija i kommunizm*, în rev. „Kommunist" 37 (7) mai 1960; — *Les problèmes de la famille et leur étude en URSS*, „Revue Internationale des Sciences Sociales", UNESCO (3), 1962, p. 581-592; *Byt i semja pri socializme, (Viața de toate zilele și familia în socialism)*, în „Voprosî Filosofii" (3) 1967.

[19] J. Cuisenier, C. Raquin, *Le système familial russe*, în „Revue française de sociologie", VIII, 4 oct.-dec. 1967, p. 541.

[20] W. J. Goode, *The Family*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1964.

[21] Harcev, *Brak i semija, Op. cit.*, p. 302, apud *Le système familial russe*, în „Revue française de sociologie", *Op. cit.*, p. 542.

★

Întrebîndu-se de ce e nevoie de „o școală a părinților", sociologi ai educației argumentează necesitatea și posibilitatea acesteia pe următoarele considerente:

Precaritatea familiei conjugale în a-și rezolva relativ autonom sarcinile biologice (sanitare) și de educație a tinerei generații.

Cerințelor familiale în educație le vine în sprijin creșterea timpului liber, care aduce disponibilități în raporturile interpersonale dintre membrii familiei, dar disponibilitatea e numai o condiție. Părinții au nevoie să fie îndrumați, ajutați și instruiți, pentru a realiza jocuri recreative și educative necesare celor mici, pentru a fi pregătiți în problemele adolescenței, ale orientării școlar-profesionale etc.

O realitate foarte importantă o constituie așa-numita difuziune a grupului de copii de aceeași vîrstă, fenomen care este deosebit de puternic în așezările urbane actuale. Copiii sînt prinși în grupuri de copii — școlari din cartier, din bloc, în activități preferate — dar părinții nu cunosc legitățile și aspectele concrete ale acestor noi societăți spontane (informale).

Dezvoltarea contemporană a tineretului se manifestă în ultimele decenii prin fenomene de creștere surprinzător de rapide, în primul rînd din punct de vedere biologic. Talia, ritmul de creștere al noilor generații se deosebesc mult de cele ale tineretului de acum 30-50 de ani [22].

Problema esențială, sub aspect educativ, este „socializarea" copilului prin familie, integrarea lui în propria familie și pregătirea pentru integrare în viața socială. Această pregătire merge în mod corelat cu procesul formării viitoarei personalități multilateral dezvoltate a omului socialist.

În descoperirea propriului eu al copilului, părinții au un rol central, prin introducerea celor mici în mediul cultural, prin formarea caracterului moral al personalității umane. Pentru aceasta, școala părinților trebuie să-i introducă pe părinți în noțiunile de psihologie, sociologie, etică, dar și în cele de pedagogie și de antropologie pedagogică [23], însă, este necesar să formăm, mai întîi, lectorii viitoarelor „școli pentru părinți".

Sănătatea copilului, nu numai fizică, ci și cea mentală are nevoie de protecție și de îngrijiri pline de iubire. Dezinteresul, nepăsarea față de tendințele copilului de a deveni om sînt de natură să destructureze începutul de cristalizare a personalității.

Prima și cea mai cunoscută concepție în ceea ce privește profilul școlii părinților este cea instructiv-enciclopedică. Deoarece familia este un micro-univers social, părinții trebuie să cunoască puericultură, igienă infantilă, pediatrie, economie domestică, noțiuni de legislație, organizarea școlii și obligațiile elevului, îndrumarea și orientarea profesională etc. etc. A doua concepție vede „școala părinților" drept o instituție, un ansamblu de activități educaționale și de îndrumare, în măsură să formeze pe părinți ca *modele* pentru ființa umană în curs de dezvoltare. Aci predomină viziunea unui părinte nu în primul rînd informat, înarmat cu cunoștințe, ci viziunea unui părinte exemplu viu de atitudini, comportări și relații în sînul familiei și în afara ei. O a treia concepție are în vedere formarea unor părinți care sînt în măsură să acționeze conștient, indirect și direct, pentru a promova și consolida interacțiuni în mediul familial și în raporturile cu diverse grupuri sociale care vizează pe copil, așa încît să-l integreze activ în familie și în societate și deci să-i *ofere un mediu educogen, constructiv, creator.*

Desigur aceste trei concepții, în aplicarea lor, nu sînt izolate. Totuși, pot fi distincte ca perspective deosebite, după accentul principal care apare în activitatea de formare a părinților.

---

[22] În convorbirile purtate de subsemnatul cu muncitori semiurbanizați, în barăcile șantierului de construcție al Uzinei de aluminiu din Slatina (1967-1968), această realitate se exprima prin cuvintele: „Tineretul de azi e mai iute". Erau vizați tinerii între 16-19 ani (cercetările s-au desfășurat în cadrul colectivului Catedrei de sociologie a Facultăți de filozofie din București, sub conducerea prof. univ. Miron Constantinescu).

[23] Ștefan Bîrsănescu, *Pedagogia familiei*, în revista „Colocvii", sept., 1967.

Probleme contemporane ale învăţământului şi educaţiei

S. LĂZĂRESCU, M. HESSELMAN, M. SCHNEIDER

U.R.S.S.

ORGANIZAREA CURSURILOR FACULTATIVE

Revista „Sovetskaia pedagoghika" nr. 8/1968 publică raportul lui A. M. Arseniev, membru activ al Academiei de ştiinţe pedagogice din U.R.S.S., prezentat la Consfătuirea unională asupra cursurilor facultative din 10 iunie 1968, în care autorul prezintă, sub forma unei sinteze, stadiul actual de organizare a acestor cursuri în şcolile din R.S.F.S.R. şi din cîteva republici unionale. În raport se arată că într-adevăr „cursurile facultative şi organizarea claselor şi şcolilor cu studierea teoretică şi practică aprofundată a unor discipline izolate, la alegerea elevilor, constituie un element important al muncii instructive în şcoala medie, destinat în primul rînd dezvoltării intereselor şi aptitudinilor elevilor care manifestă preocupări şi succese deosebite în învăţarea unei anumite discipline". În ceea ce priveşte conţinutul, se menţionează că acestea nu trebuie să fie orientate numai spre pregătirea elevilor în vederea examenelor de admitere la facultăţi ci şi în scopul unei pregătiri de specialitate la toate nivelurile.

Una din concluziile pozitive, după primul an de desfăşurare, constă în aprecierea lor de către profesori, elevi şi părinţi. În general, este subliniată superioritatea, atît ca număr, cît şi ca mod de organizare, a cursurilor facultative în şcolile medii faţă de cele din şcolile de 8 ani.

În raport sînt prezentate şi cîteva date statistice în legătură cu procentul de înscrieri la unele discipline ale cursurilor facultative. Astfel, din numărul total de elevi înscrişi la aceste cursuri un procent de 30—35% revine cursurilor de matematică, 25—30% celor de literatură, 15—20% cursurilor de fizică, 9—10% celor de chimie.

La Consfătuire au fost supuse discuţiei următoarele trei tipuri de programe: a) programe pentru şcolile republicilor unionale, editate în suplimentul Ministerului Învăţămîntului din 8 aprilie 1967 (30); b) programe pentru cursurile facultative de instruire prin muncă (9); c) noi programe pentru diferite discipline (literatură, istorie etc.).

Referindu-se la metodele de predare şi de lucru cu elevii în cadrul cursurilor facultative, autorul subliniază importanţa muncii din proprie iniţiativă a elevilor, bineînţeles ţinînd seama de recomandările profesorilor. Munca independentă a elevilor trebuie să ocupe un loc însemnat, să aibă un caracter de cercetare şi să se distingă printr-o individualizare pronunţată.

R.D.G.

EVALUAREA REALIZĂRILOR ŞCOLARE, NOTAREA ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTUL MODERN

Problema raportului dintre realizările şcolare şi notare constituie o preocupare actuală a cadrelor didactice, a metodiştilor şi a inspectorilor şcolari din R.D.G. Ea a reprezentat tema unei discuţii, iniţiate de revista „Pädagogik", cu pedagogi şi cadre didactice cu experienţă, discuţie al cărei conţinut în rezumat a fost publicat în nu-

mărul 10/1968 al aceleiași reviste. În cadrul discuției s-au dezbătut articolele apărute pe această temă în „Deutsche Lehrerzeitung" și în revista „Pädagogik", aducîndu-se completări valoroase.

Astfel, un grup de vorbitori, printre care Hans Becher, inspector școlar, Hans Metzner, profesor și Ernst Gomm, colaborator științific la Institutul central pedagogic german, au dezvoltat ideea referitoare la interdependența dintre realizări și notare, pe de o parte, și programele noi de învățămînt, pe de alta. De acest lucru — arată ei — trebuie să se țină seama atît în notare, cît și în aprecierea realizărilor școlare în general.

Unii participanți la discuție au subliniat însemnătatea și funcția aprecierii realizărilor școlare și a notării în cadrul procesului complex instructiv-educativ. Ei au arătat, printre altele, că notarea trebuie să fie numai un act parțial al evaluării realizărilor școlare, care la rîndul ei trebuie să reprezinte numai o parte constitutivă a aprecierii generale a elevului. Tot aici a fost subliniată importanța caracterului obiectiv al aprecierii, a legăturii dintre notare și motivația învățării și a respectării în notare a nivelului de deprinderi și priceperi al elevului. Jürgen Hennig, metodist la secția de învățămînt din orașul Schwerin, recomandă, în vederea unei aprecieri mai judicioase: a) discutarea lucrărilor scrise ale elevilor de către grupe de profesori; b) controlul lucrării să se facă avînd în vedere atît conținutul științific, cît și unele aspecte privind eficiența educativă a învățămîntului și c) analizarea temeinică a rezultatelor lucrărilor scrise, cu respectarea unor anumite aspecte ale dezvoltării personalității.

Un grup mare de profesori au menționat însemnătatea valorificării și generalizării experienței practice pozitive. În acest sens sînt amintite colaborarea cu părinții și cu organizația de tineret, procedeul dezvoltării permanente a curiozității științifice a elevilor și a bucuriei lor de a învăța, crearea unui sistem de evidențiere a elevilor. De asemenea s-a evidențiat că autocontrolul profesorului, natura relațiilor dintre profesor și elev și, mai ales, organizarea învățămîntului pe principii științifice moderne au o influență hotărîtoare asupra evaluării realizărilor și notării.

O ultimă problemă pusă în discuție a fost aceea a inconsecvenței în notare, a notării întîmplătoare, nesistematice, pe de o parte, și a necesității găsirii celor mai adecvate metode de evaluare a realizărilor școlare, pe de alta. S-a arătat că forma actuală a catalogului este mult depășită. Referitor la această ultimă problemă, s-a remarcat că din punctul de vedere al notării nu are atît importanță procedeul de examinare, scris sau oral, cît faptul că pentru a se putea face o apreciere globală a realizărilor școlare ale elevului trebuie să se țină seama de gradul de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor acestuia și a modului de însușire.

În încheierea discuțiilor, Ingrid Wenk, redactor la editura „Volk und Wissen", a anunțat apariția în cursul anului 1969 a unei lucrări cu titlul *Evaluarea realizărilor școlare în școala de cultură generală.*

R. F. a Germaniei

SE RECOMANDĂ ANTICIPAREA ÎN ÎNVĂȚAREA CITITULUI?

Problema învățării cititului la vîrsta preșcolară constituie nu numai obiectul atenției pedagogilor și psihologilor, dar și al opiniei publice. În ciuda primirii ei pozitive în cercurile de specialitate — arată autorul unui studiu * părerile sînt rezervate. După părerea autorului, există două moduri de abordare a acestei probleme: primul, de strictă respectare a principiului de învățare în conformitate cu dezvoltarea fizică și intelectuală, susținîndu-se ideea potrivit căreia categoria prezentului deține valabilitatea absolută și, prin urmare, exclude orice anticipare, sau al doilea, care consideră necesară o anticipare și, prin aceasta, și o includere a viitorului, fără să se țină seama de o vîrstă anumită. În articol este dezvoltată și argumentată cea de-a doua ipoteză, subliniindu-se avantajele pe care le prezintă învățarea timpurie a cititului: pătrunderea copilului într-o lume nouă, necunoscută lui, stimularea intereselor sale de cunoaștere,

* „Schule und Bychologie", München-Basel, 1968, nr. 9, p. 268—278.

orientarea sa mai sigură în mediul înconjurător. De asemenea, o dată intrat în şcoală, copilul nu este preocupat numai de însuşirea tehnicii cititului, ci atenţia sa este îndreptată, bineînţeles sub îndrumarea învăţătorului, şi spre înţelegerea sensului celor citite, precum şi spre asimilarea în mod critic a conţinutului. Astfel — subliniază autorul — anticiparea, privită în perspectivă, este pe deplin justificată.

Consideraţiile referitoare la problema anticipării în învăţarea cititului — spune autorul în încheiere — nu trebuie să ducă neapărat la concluzia necesităţii şcolarizării mai timpurii a copilului, ci să constituie un punct de plecare în vederea reflectării asupra noţiunii complexe de maturitate şcolară şi a aplicării în practică, asupra consecinţelor ce se desprind din aceasta.

FRANŢA

OPINII ASUPRA PERSPECTIVELOR INSTRUIRII PROGRAMATE

În publicaţiile pedagogice din Franţa, instruirea programată şi maşinile de instruire fac în prezent obiectul a numeroase aprecieri şi discuţii. În general, ele sînt considerate drept instrumente importante de sporire a eficienţei învăţămîntului. Astfel, André Kirchberger de la Institutul naţional de pedagogie din Paris este de părere că învăţămîntul programat nu reprezintă un mijloc „magic" de sporire a eficienţei predării, realizat de tehnicienii dornici de noutate cu orice preţ, şi nici o simplă aplicare a legilor învăţării aşa cum au fost ele definite în laboratoarele de psihologie, ci un ansamblu de proceduri care contribuie la o organizare raţională a învăţămîntului. El constituie pentru învăţămînt ceea ce sînt cercetările de psihologie industrială şi de ergonomie pentru activităţile din industrie. Obiectivele sale — analiza proceselor de însuşire a cunoştinţelor, definirea exactă şi riguroasă a mesajelor ce trebuie să fie transmise elevilor şi evaluarea precisă a rezultatelor acestei transmisiuni — corespund intereselor celor mai acute ale învăţămîntului. Instruirea programată este deosebit de utilă celor care studiază singuri diferite discipline şi mai ales profesorilor în activitatea lor de pregătire şi perfecţionare. André Kirchberger arată că, întrucît în ceea ce priveşte unele domenii noi ale ştiinţei, cum ar fi, de pildă, gramatica structuralistă şi matematica modernă, pregătirea profesorilor este insuficientă, folosirea învăţămîntului programat este foarte utilă, în acest caz asigurîndu-se pregătirea cadrelor necesare unei modernizări a învăţămîntului.

În ceea ce priveşte maşinile de instruire, care fac de asemenea obiectul a numeroase discuţii între pedagogi, autorul consideră că ele pot fi definite drept „dispozitive capabile să prezinte informaţii şi să pună întrebări referitoare la ele, să înregistreze răspunsurile şi să le analizeze în vederea unei prelucrări imediate sau ulterioare şi să informeze pe elev de valoarea răspunsului său. După opinia sa, trei tipuri de dispozitive par să fie menite unei dezvoltări rapide în anii ce vor urma. În primul rînd, cele care analizează răspunsurile elevilor ; principiul lor de funcţionare este destul de simplu : fiecare elev are în faţa sa o claviatură cu mai multe butoane care comunică cu o consolă plasată în faţa profesorului. Unele dispozitive anexe (benzi perforate, cronometre etc.) completează această instalaţie. În al doilea rînd, pot fi menţionate maşinile individuale, suficient de complexe pentru a permite prezentarea audio-vizuală a informaţiilor şi analiza răspunsurilor libere ale elevului. Acestea sînt utile atît în revizuirea cunoştinţelor, cît şi în aprofundarea problemelor predate la cursuri. În Franţa, asemenea maşini care transformă sala de clasă într-un adevărat laborator, sînt utilizate, de pildă, la Facultatea de ştiinţe din Toulouse. În sfîrşit, calculatoarele electronice pot acţiona nu numai în procesul de predare — ca maşini de instruire şi de control al cunoştinţelor, dacă sînt însoţite de programe adecvate — ci şi în conducerea şi administrarea instituţiilor de învăţămînt (alcătuirea orarelor, repartiţia localurilor, ţinerea la zi a carnetelor elevilor). Cercetările întreprinse în prezent se referă la perfecţionarea schimbului de informaţii elev-maşină, la crearea unor limbaje „conversaţionale" care să permită calculatorului electronic analizarea răspunsului formulat liber de către elev, realizarea unor modele statistice care să dea o imagine exactă a progreselor realizate de elevi.

ANGLIA

ELEMENTE DE MODERNIZARE A ȘTIINȚELOR NATURII

Organizată ca un așezămînt independent, Fundația Nuffield — unul dintre cele mai importante centre de cercetare pedagogică din Anglia — a elaborat recent un ansamblu de planuri și programe pentru predarea științelor naturii (chimie, fizică, biologie) în învățămîntul secundar. Dintre acestea, reține atenția, prin caracterul său inovator, proiectul referitor la predarea biologiei. Elaborarea lui a durat 4 ani și a presupus experimentarea noilor programe în 170 școli.

Materialele astfel definitivate constau într-un curs complet de biologie, cu desfășurare pe cinci ani de studiu (elevi între 11 și 16—17 ani). Primii doi ani sînt dedicați familiarizării elevilor cu anumite noțiuni elementare, prezentate sub forma unor subiecte oarecum disparate ca, de pildă, „celulele — unități de viață", „bacteriile și sănătatea", „forme, mărimi și mișcare în materie vie", „creșterea" etc. Pe baza largă constituită din aceste cunoștințe variate se dezvoltă materia din următorii doi ani, constînd în parcurgerea sistematică a diferitelor aspecte anatomice, comportamentale, psihologice și ecologice ale vieții. În ultimul an se studiază genetica, dezvoltarea biologică și selecția naturală. Pentru primul și al doilea an se acordă cîte 80 de minute săptămînal, timp de 30 de săptămîni, iar pentru al treilea, al patrulea și al cincilea cîte 120 de minute săptămînal. Munca elevilor acasă este calculată numai 30 de minute săptămînal, accentul punîndu-se pe activitatea lor în clasă.

Concepția care stă la baza programelor și manualelor elaborate în cadrul acestui proiect permite o „abordare critică" de către elevi a materiei studiate, cu alte cuvinte instruirea prin mijlocirea propriilor lor cercetări. Aceasta se realizează pe două căi. Este vorba, în primul rînd, de importanța cu totul deosebită ce se acordă activității elevilor, rolul profesorului fiind numai de a îndruma aceste activități, fie că ele constau în investigații de laborator, fie în discuții pe marginea unor astfel de investigații sau a lecturii manualului. În al doilea rînd, s-a urmărit o cît mai strînsă integrare a muncii de laborator cu manualul, în sensul că manualul este astfel redactat încît să creeze motivația elevului pentru experimentarea personală, să stimuleze curiozitatea lui pentru rezultatele propriei sale activități în laborator. Ordinea de prezentare din manual este construită după următoarea schemă: întîi se enunță problema, apoi se sugerează diferite posibilități de rezolvare experimentală a acestei probleme și, în sfîrșit, se trag concluziile experimentelor ce se presupun a fi fost întreprinse între timp de elev; înțelegerea explicațiilor teoretice ce urmează după această succesiune depinde de reușita activității de laborator.

O altă caracteristică a proiectului prezentat constă în preocuparea pentru realizarea unei legături constante între teorie și practică, în scopul de a-l înarma pe elev cu posibilitatea transferării cunoștințelor teoretice în situațiile pe care i le oferă viața zilnică. Astfel, cu ocazia studierii fenomenului respirației, este introdusă și problema efectelor fumatului, iar o dată cu prezentarea principiilor de genetică sînt combătute și diversele pseudo-teorii rasiste.

Materialele elaborate în cadrul proiectului constau în manualele pentru elevi, manuale pentru profesori, ghiduri pentru munca de laborator, compendii de întrebări, filme și diafilme, liste de aparataje și materiale etc.

Dezbateri privind problema legilor în pedagogie

ION GH. STANCIU

În zilele de 23—24 septembrie a.c. a avut loc la Universitatea din Timișoara, din inițiativa catedrei de pedagogie condusă de prof. univ. dr. N. Apostolescu și cu sprijinul Institutului de științe pedagogice, un colocviu pe una din problemele mult discutate de pedagogi — problema legităților în pedagogie. Au fost prezenți membri a numeroase catedre de pedagogie, reprezentanți ai direcțiilor de învățământ din M.F.A., M.A.I., profesori de pedagogie de la liceele pedagogice, profesori de diverse specialități cu preocupări teoretice privind educația.

În cele două zile ale colocviului au fost prezentate comunicări pe următoarele teme: Conceptul de lege în pedagogie — privire istorică (prof. dr. doc. Ștefan Bîrsănescu, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România și conf. dr. I. Gh. Stanciu); Legitate în pedagogie (prof. univ. dr. N. Apostolescu); Legile sociale și legile pedagogice (lector univ. V. Țîrcovnicu); Legile psihologice și legile pedagogice (prof. univ. dr. D. Salade și conf. univ. I. Radu); Pedagogia și arta (conf. univ. dr. N. Pîrvu). Analiza factorială în procesul de formare a omului și încercarea de formulare a legii fundamentale în pedagogie (prof. univ. dr. doc. I. I. Gabrea); Un model al acțiunii educaționale (prof. univ. dr. P. Apostol); Cibernetică și pedagogie (conf. V. Bunescu); Obiectul pedagogiei (prof. univ. dr. doc. A. Manolache); Perspectivele dezvoltării pedagogiei ca știință (prof. univ. dr. doc. D. Todoran).

În comunicările prezentate, ca și în discuțiile ce s-au purtat, a fost relevată preocuparea foarte veche a omului de a generaliza experiența sa pe plan educativ, încă cu mult înainte de a se constitui pedagogia ca disciplină științifică independentă. A urmat apoi — începînd cu I. A. Comenius — o etapă în care s-a căutat fundamentarea tezelor pedagogice pe legile naturii, fie ale naturii în genere, fie alte naturii umane (J. J. Rousseau). I. H. Pestalozzi și A. Diesterweg au urmărit mai ales desprinderea legilor psihice cărora urma să li se subordoneze activitatea educativă. Cu Diesterweg și Herbart apare preocuparea de a se constitui o *știință a educației* — pedagogia — care în concepția celui din urmă trebuia să se întemeieze pe psihologie și pe etică. L. N. Tolstoi propunea ca pe baza unor cercetări experimentale să se dezvăluie legile proprii fenomenului de educație. Este meritul lui A. Binet, W. A. Lay și E. Meuman de a fi încercat să creeze o teorie a educației întemeiată pe cercetarea experimentală. Rupînd însă educația de complexitatea vieții sociale, ei au dat cercetărilor întreprinse mai mult un caracter psihologic.

Reprezentanții *pedagogiei sociale* — mai ales Em. Durkheim — au pornit de la un alt punct de vedere în analiza fenomenului educativ. Ei au căutat să surprindă legitățile proprii acestui fenomen, analizînd raporturile sale cu celelalte fenomene sociale.

Cele două direcții — psihologică și sociologică — de constituire a pedagogiei ca știință au continuat să se manifeste și în perioada dintre cele două războaie mondiale. Avînd o înțelegere unilaterală asupra educației, nici una din ele nu a putut

oferi un fundament științific pentru dezvăluirea legilor educației. Rezultate mai bune n-au putut obține nici aceia care și-au propus să-și întemeieze teoria pedagogică atît pe psihologie, cît și pe sociologie. Pe lîngă faptul că aceste două științe nu aveau ele însele un fundament științific, adepții acestei direcții de constituire a științei educației nu înțelegeau nici ei caracterul specific al fenomenului educației, existența unor legități proprii acestuia.

Posibilitatea de a depăși viziunea unilaterală în abordarea fenomenului educației o oferă filozofia marxistă, care a dezvăluit atît legile dezvoltării societății, cît și esența socială a naturii umane.

În prezent se disting mai multe poziții cu privire la existența legilor în pedagogie: a) pedagogia își are legi proprii; b) legile educației sînt reduse la legile psihicului uman, iar pedagogia este dizolvată în psihologie; c) legile educației coincid cu legile sociale, iar pedagogia se subordonează sociologiei; d) în sfîrșit, există teorii care, negînd caracterul obiectiv al legilor în general, neagă și existența legilor în pedagogie.

Comunicările prezentate, ca și discuțiile ce s-au purtat, au relevat caracterul deosebit de complex al relațiilor interumane în procesul educațional. În general — a arătat prof. dr. N. Apostolescu — relațiile sociale sînt relații subiective; oamenii își propun scopuri, au libertatea de a alege atît scopurile, cît și căile de realizare a acestora. Cu toată țesătura complexă, proprie relațiilor umane, s-a putut ajunge la o serie de *norme* în care, fiind cuprinse legitățile desfășurării unui anumit fenomen social, se formulează condițiile atingerii scopului propus. De aceea, generalizările care se referă la viața socială, vizînd relațiile dintr-un complex de fenomene, nu surprind încă, cel mai adesea, înseși legile care guvernează aceste relații, ci exprimă numai caracterul lor legic (legile ca atare urmînd să fie dezvăluite). Această situație se întîlnește în toate științele care cercetează fenomenele sociale.

Ideea necesității și a posibilității de a se cunoaște legitățile fenomenului educațional a revenit atît în comunicări, cît și în intervențiile unora dintre participanți. Totodată, s-a încercat o delimitare a relațiilor specifice acestui fenomen, pentru a se da cercetării pedagogice cu privire la legi o orientare mai precisă. În acest sens, prof. N. Apotolescu a propus, în comunicarea sa, ca educația să fie cercetată, pe de o parte, ca *fenomen social*, global, general, iar pe de altă parte, ca acțiune. În primul caz se urmăresc îndeosebi legile cărora se supune educația în raporturile ei cu celelalte aspecte ale vieții sociale, în cel de-al doilea, se caută legile desfășurării procesului educativ. În prima situație, educația este privită mai ales sub aspect social, în a doua, sub aspect psihologic; de fiecare dată însă este vorba de legi proprii educației — ireductibile la legile vieții sociale sau ale vieții psihice.

Ținînd seama de caracterul extrem de complex al relațiilor interumane în procesul educației, s-a făcut observația că în pedagogie legile nu pot fi formulate ca în științele naturii, ci ca *norme*, care au un caracter legic. Așa, de pildă, principiile didactice nu sînt legi, ci generalizări care, fiind exprimate sub forma unor *norme*, corespund unor anumite legități. În acest sens — considera prof. N. Apostolescu — pedagogia este o *știință normativă*.

Alte comunicări au adîncit diferențierea între legile pedagogice, legile sociale și cele psihologice. Prin însuși faptul că obiectul educației este omul — a cărui viață psihică se desfășoară după anumite legi și care trăiește într-o anumită societate, avîndu-și și ea legile ei — pedagogia nu poate — dacă vrea să se ridice la *generalizări științifice* — să nu țină seama de ceea ce este esențial și permanent în relațiile dintre fenomenele psihice, pe de o parte, și sociale, pe de altă parte. Fenomenul educației însă, nu poate fi redus la legile psihicului și ale vieții sociale, întrucît, în procesul formării omului, aceste legi acționează unele asupra altora, ducînd la o nouă categorie de generalizări — *legile pedagogice* — în care este surprins raportul dintre *scopul* educației, impus de societate, *particularitățile celui ce se educă și metodele utilizate, pentru educarea sa* (prof. D. Salade, conf. I. Radu, lector V. Țîrcovnicu).

Avînd ca obiect de cercetare un fenomen care își are propriile lui legități, *pedagogia* — a arătat conf. dr. G. Văideanu — este o *știință autonomă*. Chiar dacă își întemeiază unele din generalizările sale pe adevăruri psihologice sau sociologice, pedagogia nu se dizolvă în aceste două discipline.

Se știe că atît psihologia, cît și sociologia depun serioase eforturi pentru a-și formula propriile lor generalizări sub formă de legi. Pedagogia nu va putea să dezvăluie legile proprii fenomenului educației atîta vreme cît psihologia și sociologia nu au ajuns să cunoască ansamblul legilor după care se desfășoară viața psihică și viața socială. Iată de ce — releva prof. dr. docent D. Todoran, în comunicarea sa — dezvoltarea pedagogiei este strîns legată și de progresele înregistrate de celelalte științe care cercetează omul și societatea. Nu este vorba numai de psihologie și sociologie, ci chiar și de genetică. Deși în acest domeniu s-au înregistrat mari progrese, pedagogia nu dispune de date suficiente asupra eredității umane.

În comunicarea sa, prof. dr. docent I. I. Gabrea a urmărit să releve tocmai necesitatea de a se lua în considerare — atunci cînd se urmărește formularea legilor pedagogice — toți factorii care concură la formarea omului: ereditate, mediu, educație. Mergînd pe această linie, domnia sa a readus în discuție teza potrivit căreia în pedagogie poate fi formulată o lege fundamentală: interacțiunea optimă a tuturor factorilor de care depinde formarea oamenilor. Această încercare poate fi discutabilă, dar ea pune încă o dată în evidență complexitatea fenomenului educațional.

Două din comunicările prezentate au pornit de la teza că în sprijinul dezvăluirii legilor pedagogice poate veni cibernetica. Potrivit teoriei cibernetice — a arătat conf. V. Bunescu — obiectul pedagogiei îl constituie mecanismul transmiterii și recepționării informațiilor de către oameni în vederea dezvoltării unor acțiuni, a unor comportamente determinate, eficiente.

Dacă educația este astfel înțeleasă, la baza analizei ei pot fi puse legile cibernetice și categoriile proprii acesteia. Pornind tot de la tezele cibernetică, prof. P. Apostol a supus atenției auditoriului un model al acțiunii educaționale, prin care a căutat să pună în evidență componența *ectosemantică* — aspectele neverbale care intervin în procesul educației. S-a relevat astfel încă un aspect care nu trebuie să fie neglijat, dar care nu-și va putea dezvălui legitățile atîta timp cît ne vom întemeia cercetările exclusiv pe vechile metode.

Analiza raportului dintre pedagogie și artă, precum și sublinierea existenței în practica educativă a unor elemente specifice artei au dezvăluit alt aspect al problemei analizate: pedagogia nu este o artă, dar activitatea practică educativă se poate ridica la nivelul artei, în măsura în care se întemeiază pe cunoașterea legităților specifice educației.

Referindu-se la perspectivele de dezvoltare a pedagogiei ca știință, prof. D. Todoran a arătat că în constituirea acesteia nu pot fi neglijate adevărurile mai vechi, la care s-a ajuns prin strădania predecesorilor noștri. Dezvoltarea în continuare a pedagogiei nu se poate realiza nici de „sus în jos", pornindu-se exclusiv de la scop — așa cum a încercat Herbart — nici de „jos în sus", de la cercetarea procedeelor și metodelor de educație privite prin prisma particularităților de vîrstă și individuale ale celor ce sînt educați. Pedagogia va ajunge la dezvăluirea unor noi adevăruri, prin cercetarea fenomenului educațional, cu ajutorul întregului sistem de metode și pe baza progreselor înregistrate de „științele ajutătoare" și de științele de graniță.

Așa cum s-a relevat și în concluziile întîlnirii de la Timișoara de către prof. N. Apostolescu, scopul colocviului nu a fost acela de a se stabili un corp de legi în pedagogie, ci numai de a se oferi prilejul unei discuții axate exclusiv pe această temă. Deși a fost deseori repetată ideea caracterului extrem de complex al ridicării de la faptul educațional la generalizarea pedagogică, s-a exprimat convingerea că printr-o riguroasă organizare a cercetării științifice, care să pună mai mult în valoare adevărurile dezvăluite de celelalte științe care se ocupă de om, se va putea ajunge treptat la formularea riguroasă a unor legi pedagogice.

În timpul discuțiilor s-au făcut dese referiri la o altă chestiune, strîns legată de problema legilor, și în care s-a constatat că nu există o unitate de vederi. Este vorba de *obiectul pedagogiei*. Pentru unii pedagogi, obiectul acesteia îl constituie *educația* tinerei generații, pentru alții educația omului de orice vîrstă, iar pentru o altă categorie — formarea omului. Evident, înțelegerea diferită a obiectului pedagogiei conduce la o abordare de asemenea diferită a legilor specifice acestei științe. Iată de ce credem că ar fi utilă o altă întîlnire a pedagogilor în care să se discute și această problemă.

Stagiu de studii pe probleme ale învățământului programat

Conf. VASILE BUNESCU
director adjunct al Institutului
de științe pedagogice

Între 19—29 august 1968 a avut loc în R. P. Bulgaria, la Varna, Stagiul de studii privind instruirea programată, organizat de UNESCO. Convocarea acestui stagiu a fost o urmare a aprecierii Conferinței Generale UNESCO, la cea de-a XIV-a sesiune a sa, care socotea necesară convocarea unui stagiu de studii „al specialiștilor europeni de cel mai înalt nivel", care să dezbată problemele legate de învățământul programat. Pentru organizarea și conducerea acestuia, directorul general al UNESCO, în înțelegere cu guvernul bulgar, a desemnat pe dr. Dimitrie Țvetkov, șeful secției de învățământ programat din Institutul de cercetări pedagogice din Sofia. În conducerea lucrărilor, dr. D. Țvetkov a fost asistat de doi directori adjuncți: prof. S.M.O. Leith, directorul Centrului național de instruire programată de pe lîngă Universitatea din Birmingham și prof. Pierre Greco, directorul de studiu ale secției de înalte studii de la Sorbona.

La lucrări au fost prezenți, ca participanți, specialiști din 22 de țări (R. P. Bulgaria, Anglia, S.U.A., Republica Arabă Unită, Republica Democrată Germană, Republica Federală a Germaniei, Belgia, R. P. Polonă, Franța, R. P. Ungară, Finlanda, Canada, Italia, R.S.F. Iugoslavia, R.S.S. Bielorusă, Elveția, Uniunea Sovietică, R.S. Cehoslovacă, Danemarca, Republica Socialistă România, Liban, Brazilia) și ca observatori un număr de 8 specialiști. Deși era anunțat de Conferința generală UNESCO ca un stagiu al specialiștilor europeni, la lucrări au fost prezenți specialiști și din alte continente.

La ședința inaugurală a fost prezent ministrul învățământului din R. P. Bulgaria, iar la o parte din lucrări a participat și președintele Comisiei naționale bulgare pentru UNESCO.

Lucrările s-au desfășurat pe trei categorii de activități.

I. *Ședințe de studii* în număr de 8, în cadrul cărora dezbaterile s-au axat pe temele următoarelor referate:

a) *Învățământul programat și organizarea științifică a învățământului și a însușirii cunoștințelor* (referent dr. Zaletaev, director al Institutului de informare științifică al Academiei de științe — URSS).

b) *Eficiența învățământului programat în însușirea cunoștințelor; criterii și metode de cercetare* (referent Robert Glaser de la centrul de cercetări al Universității din Pittsburgh).

c) *Formarea programatorilor și a utilizatorilor de programe* (referent A. Kirchberger de la Centrul de documentare al învățământului programat — Institutul național pentru formarea adulților — Paris).

d) *Raportul dintre metodele logice, psihologice și cibernetice de programare* (referent Dimitrie Țvetkov, șeful secției de instruire programată de la Institutul de științe pedagogice din Sofia).

e) *Învățământul programat, însușirea cunoștințelor și dezvoltarea mintală a elevilor* (referent S.M.O. Leith, directorul Centrului național de instruire programată din Birmingham).

f) *Ordinatoarele și învățământul programat* (referent prof. Lawrence M. Stolurow, director al laboratorului Universității din Harvard).

g) *Problemele evoluării unui model de învățământ adaptat diferențelor individuale* (referent Robert Glaser).

h) *Mașinile de învățat și învățământul programat* (referent M. J. Tobin, prof. la Facultatea de pedagogie a Universității din Birmingham).

II. A doua categorie de activități au constituit-o *ședințele practice de informare asupra realizărilor de instruire programată din fiecare țară*. S-au prezentat asemenea informări de către specialiști din toate țările prezente. La acest punct, am prezentat o informare intitulată *Cercetări efectuate în Institutul de științe pedagogice — București și la filialele sale.*

Informările celorlalți experți ne-au impresionat prin numărul mare de grupe de cercetare și prin realizări practice în programe și mașini.

III. O a treia categorie au constituit-o *ședințele axate pe examinarea unor proiecte de acțiuni comune*. La această categorie de activități am prezentat o serie de teme privind îndeosebi metodica cercetărilor de instruire programată.

Dată fiind importanța problemelor ridicate în prima categorie de activități insistăm asupra cîtorva din ideile care s-au desprins din referate și din dezbaterile pe marginea lor.

În ce privește *locul învățămîntului programat în cadrul acțiunii de modernizare a învățămîntului* s-au conturat două poziții: a) învățămîntul programat ca mod de organizare științifică a învățămîntului cu toate elementele sale, începînd cu sistemul de învățămînt și pregătirea cadrelor, ajungîndu-se la metode și forme de organizare a predării; b) învățămîntul programat, o tehnică nouă de predare a cunoștințelor. Prima poziție, susținută îndeosebi de Zaletaev și în general de către specialiștii sovietici prezenți la stagiu, extinde, peste posibilitățile pe care le oferă, conținutul instruirii programate, iar cea de-a doua restrînge acest conținut pînă la o simplă tehnică de transmitere de informații.

Punctul nostru de vedere prezentat și demonstrat în dezbateri a fost următorul: Instruirea programată nu poate să dea soluții privitoare la organizarea sistemului de învățămînt, la stabilirea scopului educațional etc., după cum ea nu este numai o metodă de transmitere de informații, ci presupune un nou mod de organizare a conținutului, noi metode de predare, noi forme de organizare a activității de învățare (lecția se modifică și apar și alte forme) și desigur noi mijloace tehnice de învățare. În felul acesta, ea este acțiunea complexă de modernizare a procesului de învățămînt, dar nu și a sistemului de învățămînt.

Problema *valorii instruirii programate pentru achiziționarea de cunoștințe și dezvoltarea capacităților intelectuale* a căpătat soluții orientate numai în direcția negării poziției celor care, considerînd-o o simplă tehnică de transmitere de informații, nu au văzut posibilitățile multiple de transmitere și a modelelor de activitate intelectuală. În această problemă, de acord cu Pierre Greco, am susținut și demonstrat valoarea instruirii programate pentru formarea capacităților intelectuale prin transmiterea algoritmilor și a modalităților de programare a activităților de modelare și problematizare. De asemenea, reluînd demonstrația tezei noastre că instruirea programată este și o modalitate de organizare a conținutului, am prezentat principiul *integrării cît mai devreme posibil a elevului* în logica științei, modelul logic actual al științelor nefiind o expresie a evoluției sale istorice, ci a reconsiderărilor impuse de cuceririle moderne. Demonstrația acestui punct de vedere a întrunit aprecieri deosebite și a fost consemnată în documentele elaborate.

În ce privește *mașinile de instruire și învățămîntul programat* este de reținut faptul că nici un specialist nu a mai ridicat problema dispariției cadrului didactic. Cel mai adesea s-a conturat părerea că mașinile valorează atît cît valorează programa, insistîndu-se asupra analizei psihologice și didactice a programării, transmiterii și însușirii cunoștințelor, dar și a programării formării proceselor intelectuale.

Impresionantă a fost prezentarea prof. Stolurow cu privire la *posibilitățile pe care le oferă ordonatoarele* (computerele sau mașinile electronice universale).

Perspectivele instruirii cu mașini colective la distanță au apărut nu ca o dorință, ci ca o realizare, în Franța și în S.U.A. La mii de kilometri distanță și într-o acțiune concomitentă pot studia la diverse obiecte 3 000—4 000 de elevi — deocamdată — posibilitățile de creștere a distanței și a numărului de elevi fiind foarte mari.

Pregătirea programatorilor a fost prezentată ca fiind posibilă în două categorii de acțiuni: pentru cei care le elaborează și pentru cei care le folosesc (profesori și învățători). S-au desprins ca forme de organizare: seminarii periodice cu specialiști în echipe comune, formate din psiho-pedagogi, logicieni și organizarea într-o nouă orientare a pregătirii pedagogice a profesorilor și învățătorilor în universități.

Foarte interesante probleme au fost ridicate de referatul privitor la *evaluarea aspectelor logice, psihologice și cibernetice*. O primă remarcă: cei mai mulți dintre participanți nu au sesizat sau chiar au negat legătura dintre cibernetică și instruirea programată. D. Țvetkov, Pierre Greco și cel ce semnează aceste rînduri am reușit să determinăm o schimbare a atitudinii și să demonstrăm marile rezerve de perfecționare a instruirii programate pe baze metodologice cibernetice.

Experimentul prezentat de noi cu privire la discordanța dintre aspectul logic și cel psihologic în programare, precum și prezentarea posibilităților oferite de teoria informației prin formula prof. Gh. Zapan pentru calcularea cantității de informație eficientă în învățămînt au fost mult apreciate și au determinat solicitarea unor în-

formații suplimentare pe care le-am prezentat într-o ședință la care au participat și un număr de cercetători și cadre didactice din Bulgaria.

Sînt desigur și alte probleme pe care le-am putea prezenta în legătură cu dezbaterile de la acest stagiu, dar adîncirea lor poate face obiectul unor studii sistematice.

Ca o concluzie și deci și ca propuneri pentru creșterea eficienței cercetărilor în acest domeniu, am aminti :

— Necesitatea constituirii unei comisii naționale de cercetare a acestei probleme, formată din psihologi, pedagogi, logicieni, matematicieni, ingineri.

— Constituirea unor grupe de cercetare în mai multe centre și instituții de învățămînt.

— Dotarea cercetării cu aparatura corespunzătoare și asigurarea bazei materiale pentru construirea de instalații și chiar de mașini de instruire programată.

Trimiterea unor tineri la specializare în țări avansate în aceste cercetări și în predarea instruirii programate. Propunem un plan special în acest sens la Institutul de științe pedagogice.

Dialog internațional pe tema „Educația părinților în sistemul educației permanente contemporane"

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

În rîndul specialiștilor, educația părinților este concepută tot mai mult ca făcînd parte integrantă din educația *permanentă, care constituie o coordonată principală a omului contemporan.*

În luna octombrie 1967, UNESCO a invitat „Federația internațională pentru educarea părinților și educatorilor" să participe la pregătirea unui colocviu internațional avînd ca temă *educația permanentă.* Scopul acestei reuniuni a fost acela de a analiza locul și rolul educației părinților în cadrul educației permanente. Masa rotundă întrunită la Paris anul trecut în acest scop, între 7—8 decembrie, a fost onorată de prezența unor delegați din Europa, Asia, America Latină, Africa etc.

La un chestionar trimis tuturor membrilor Federației s-au primit răspunsuri la această problemă din țări ca : Iugoslavia, Ungaria, Italia, Elveția, Anglia, Chile, Argentina, țări care nu au participat la masa rotundă. Aceste răspunsuri s-au încadrat de asemenea în ansamblul complex al preocupărilor societății contemporane de lărgire și adîncire a educației părinților, în cadrul general al educației permanente a omului contemporan.

Educația părinților este un fenomen social relativ recent. El a apărut la finele secolului trecut și s-a dezvoltat mereu în secolul nostru. „Acest fenomen" — arăta Andrée Isambert, președintele „Federației internaționale pentru educația părinților și educatorilor", cu prilejul Congresului Federației (Bruxelles 1965) — a apărut la finele secolului al XIX-lea în Statele Unite, unde a luat apoi o extindere deosebită. În anul 1930, a fost fondată la Paris prima „Școală a părinților", iar în Uniunea Sovietică cunoscutul pedagog A. S. Makarenko a întreprins acțiuni similare. După cum este cunoscut, după cel de-al doilea război mondial, educația părinților a luat o mare extindere atît în Europa, cît și într-un mare număr de țări în curs de dezvoltare.

Care sînt coordonatele majore ale acestui fenomen? Care sînt condițiile socialistorice în care educația părinților, ca fenomen social de masă, a devenit o necesitate stringentă? Mă voi referi în rîndurile ce urmează la aceste aspecte prin prisma dezbaterilor ce au avut loc, la începutul lunii septembrie a.c., în *R. S. F. Iugoslavia (Lyubliyana),* în cadrul colocviului internațional care a avut ca temă : *Problemele privind integrarea individului și a grupului familial rural în mediul urban.* Colocviul a fost organizat de către „Federația internațională pentru educația părinților și educatorilor", în colaborare cu „Uniunea prietenilor tineretului" și cu „Consiliul pentru educația și

protecția copiilor din Iugoslavia" *. La lucrările colocviului au participat un număr de 90 pedagogi, psihologi, sociologi, scriitori pentru tineret și ziariști din țări, ca: R.S.F. Iugoslavia, R. P. Polonă, R. P. Ungară, Republica Socialistă România, Franța, Italia, Belgia, Anglia, Algeria, Tunisia, Congo, Iran, Brazilia, Venezuela, S.U.A. etc.

Așa cum se arată în Statutul său, Federația internațională pentru educația părinților are ca scop: studierea problemelor esențiale ale familiei contemporane, în contextul evoluției rapide a condițiilor de existență și a ideilor; adaptarea la trebuințele din diferitele țări a metodelor experimentale de către școlile părinților sau de către alte organisme care se ocupă de educația familială, în scopul de a informa și de a ajuta pe părinți în activitatea lor educativă; *cercetarea, studiul și confruntarea unor principii și metode ale unei educații permanente* (sublinierea noastră); orientarea acestei educații spre dezvoltarea unui spirit de înțelegere, de cooperare și pace internațională; coordonarea eforturilor școlilor părinților din diferitele țări și ale instituțiilor similare cu ale marilor organizații internaționale guvernamentale și neguvernamentale. Colocviul de la Lyublyana se înscrie pe o arie largă de preocupări ale Federației privind problematica familiei, a educației părinților, în contextul lumii contemporane în dezvoltare mereu accelerată pe toate planurile.

O analiză socio-economică arată că în ultima jumătate de secol și mai ales în ultimii zece ani tehnica și știința cunosc o dezvoltare accelerată. Ca o consecință directă se constată că la originea schimbărilor radicale în structura familiei contemporane dezvoltarea masivă a industriei are un rol hotărîtor. Procesul rapid de industrializare din zilele noastre antrenează și imprimă mari transformări, am putea spune în toate celulele societății. Industria modernă, de pildă, a dus și duce în continuare la transformări radicale în raporturile dintre sat-oraș, antrenează un proces de migrație mereu sporită, pe aproape toate zonele globului. În comunicarea sa la colocviu, H. Bissonier *(Franța)* arăta că după unele date (Henry Théry) către anul 2 000 un sfert din populația mondială va locui în orașe de peste 100 000 locuitori, iar în jurul anului 2050 mai mult de jumătate din locuitorii globului pămîntesc se vor afla în astfel de orașe de mari dimensiuni.

Nu mai este de domeniul fantasticului, ci se poate gîndi de pe acum că în anul 2000 va putea exista chiar un oraș de 50 000 000 de locuitori. Aici trebuie adăugat și *gigantismul marilor ansambluri de locuințe*, cu consecințele acestora datorite scăpării copiilor de sub influența directă a părinților lor. Desigur că nu pot fi trecute cu vederea nici condițiile concrete de viață în astfel de orașe, care au influență directă asupra sănătății copiilor, asupra educației acestora. Au fost citate, în acest sens, de pildă, studiile făcute de Filip de St. Marc, în 1966, care a constatat că un număr de 350 tone de funingine și 13 000 tone de praf cad în Paris în fiecare iarnă.

În comunicarea prezentată la colocviu de către dr. Franciszek Jakubczak *(Polonia)* s-a arătat că în urma industrializării și a urbanizării socialiste procentul populației rurale a fost diminuat în această țară de la 72,8% în 1931, la 51,5% în 1961. Se prevede ca în anul 1970 orașele să cuprindă în această țară 54% din populație, iar în 1980 circa 60%. După datele statistice, populația orașelor poloneze a crescut între 1946—1967 cu 5 459 000 persoane, dintre care 2,2 milioane provenind din creșterea naturală, aproape 1 700 000 prin procesul de imigrare, iar peste 1 600 000 ca urmare a încorporării de noi teritorii la orașe.

Ca rezultat al cercetărilor desfășurate de către „Școala părinților" privind integrarea părinților imigrați într-o comunitate din provincia Milano — autori Vincenzo Cezareo și Roberto Moscati — s-a arătat că în *Italia* în ultimii 20 de ani s-a ajuns la o mare mobilitate geografică, cunoscută mai ales sub denumirea de „imigrație internă". Aceasta s-a produs, explică autorii, ca urmare a dezvoltării industriale și a urbanizării.

În comunicarea prezentată la colocviu de către Branko Majuševic și Husref Teparic din *R.S.F. Iugoslavia*, auditorii au fost informați că din Bosnia și Herțegovina sînt plecați în străinătate pentru muncă (în R. F. a Germaniei, Austria, Elveția, Olanda) 5—10% din numărul muncitorilor din aceste regiuni. Cercetările au arătat că dintre aceștia 68% sînt căsătoriți. Pe un eșantion luat în cercetare în aceste regiuni s-a constatat că, la 31 martie 1967, dintre cele 8 524 persoane care lucrau temporar în străinătate, 5 678 erau căsătorite, iar în familiile lor erau 15 073 copii.

* La acest colocviu am participat ca invitat al Federației și am prezentat comunicarea: *Cercetări socio-pedagogice privind procesul de urbanizare în zona periurbană a orașului Pitești — România* (autori: prof. dr. Petre Bărbulescu și Costin Ștefănescu — cercetători la Institutul de științe pedagogice).

Dr. Lya Imber de Coronil din *Venezuela* a prezentat la simpozion unele concluzii cu privire la procesul masiv al imigrării în țara sa. Datorită acestei situații, încă din anul 1936 a fost promulgată în Venezuela „Legea cu privire la imigrație și colonizare", lege în vigoare și azi. În 1938, a fost creat „Institutul tehnic de imigrație și de colonizare". Totodată, a luat ființă „Institutul național agrar), care se ocupă atît de problemele politicii agrare, cît și de acelea privind imigrația. Institutele acestea colaborează cu „Comitetul interguvernamental pentru migrațiile europene" (S.I.M.E.). Acest Comitet este constituit din 29 de țări, printre care și unele din Europa: Belgia, Danemarca, Franța, R. F. a Germaniei, Grecia, Italia, Luxemburg, Norvegia, Spania, Anglia.

Probleme asemănătoare cu privire la dezvoltarea științei și tehnicii, la industrializare, urbanizare și la procesul de migrație al zilelor noastre — cu consecințele lor directe asupra problemelor familiei contemporane — au mai fost prezentate și de către alți participanți la colocviu: *Tinerii migranți din triburile nomade din Iran* — dr. Assefi Khonsari; *Integrarea tinerilor care vin de la țară la oraș sau în centrele industriale, pentru învățătură sau muncă* — autori Pavel Kogey, Jan Macarovic, Bernard Stritih, *R.S.F. Iugoslavia*; *Problemele imigranților veniți în zonele industriale din Anglia din țările de dincolo de mare* — Elisabeth Preston, *Anglia*.

Doi reprezentanți ai Centrului național de cercetări științifice din *Franța* — Nicole Aboud și Nicole Eizner — au prezentat comunicarea privind problemele psihologice ale imigrației tinerilor de la sat la oraș. Tot astfel, participanții la colocviu au luat cunoștință cu interes despre datele interesante furnizate cu privire la această problemă în materialele puse la dispoziție cu acest prilej. Ne referim atît la studiul statistic intitulat *Populația străină în provincia Liège (Belgia)*, realizat de „Serviciul de imigrație și primire", în colaborare cu J. Pollain, specialist în problemă, precum și la Raportul „Serviciului social din Franța pentru ajutorul emigranților" (Secția franceză a Serviciului social internațional), intitulat: *Dificultățile tinerilor migranți*.

Pentru a ne face o idee fie și sumară asupra problemelor ce se pun pentru educația părinților și a copiilor imigrați în Franța, de pildă, este suficient să arătăm că numărul total al străinilor aflați în această țară la 31 decembrie 1967 era de 2 428 741, dintre care 423 172 copii sub 16 ani.

În comunicarea noastră prezentată cu acest prilej, am urmărit să surprindem de asemenea unele aspecte socio-pedagogice privind procesul de urbanizare în zona periurbană a orașului Pitești, cu implicațiile sale directe în problemele privind educația părinților, ca un proces particularizat în anumită zonă, avînd însă coordonate cu caracter de generalitate privind întregul proces de urbanizare în țara noastră. Ar fi suficient să arătăm, în această ordine de idei, că numai în perioada 1948—1966 populația totală a țării noastre a sporit cu 20%, în timp ce populația urbană s-a dublat.

★

Fără a ne putea permite ca în cadrul unui articol să sintetizăm problematica educației părinților prin prisma marilor prefaceri social-economice, actuale, încercăm să schițăm unele aspecte generale, cu caracter de tendințe, aspecte care au reieșit cu prilejul acestei manifestări științifice internaționale la care ne referim în rîndurile de față.

Se poate arăta că în secolul nostru, mai ales după cel de-al doilea război mondial, în întreaga lume se trece de la vechea stare de anumită stabilitate a grupului familial, a grupelor sociale în general, la o schimbare mereu accelerată a vechilor structuri, a vechilor relații de familie. Canavaua acestor mari prefaceri sociale o constituie procesul de industrializare, dezvoltarea rapidă a tehnicii și științei zilelor noastre. Au loc mari procese de migrație și urbanizare. Chiar și satul este cuprins în acest proces de mari transformări economice și social-politice. Ca urmare directă, vechile preocupări profesionale sînt părăsite, iar calificarea și recalificarea, *reciclajul permanent*, devin componente nemijlocite ale vieții omului contemporan.

În aceste condiții, desigur cu particularitățile specifice în țările cu orînduire socialistă sau în cele capitaliste etc., apar și fenomene de dezagregare socială și tot felul de conflicte și lacune în viața de familie. Dacă ne referim, de pildă, la orașele și centrele industriale, aci apar trei straturi de populație: cea locală, cea imigrată — care se stabilește în noile locuri — și flotanții, fiecare din acestea avînd desigur specificul lor în problemele familiei.

Pe acest fundal general, *procesul integrării sociale*, ca proces uman permanent, capătă în condițiile societății noastre socialiste noi dimensiuni, devine tot mai complicat. Vorbind de integrarea socială ne referim desigur nu numai la aspectul economic, ci și la cel social-politic, cultural etc. Dacă adăugăm aci și alte elemente privind contribuția filmului, a radioului, a teatrului, la rolul pe care îl joacă în general mass-media în viața omului contemporan, avem o imagine generală a acestor mari transformări în viața de familie. *Putem vorbi chiar despre faptul că în zilele noastre vechii parametri ai existenței sociale se reașază din temelii, dînd loc și unor modificări radicale în viața de familie.*

Este deci explicabil de ce în condițiile actuale educația părinților, problemele generale ale educației în familie intră tot mai mult în preocupările de stat și ale unor organisme de specialitate naționale sau internaționale. În *Franța*, de exemplu, sub egida „Școlii părinților", care în curînd împlinește 40 de ani de existență, a luat ființă un „Institut de educație psiho-pedagogică în problemele familiei", care organizează periodic *stagii de informare pentru educatorii părinților*. În *S.U.A.*, cu concursul cunoscutului psiholog Stanley Hall, a luat ființă, încă din 1888, prima instituție specializată care s-a consacrat problemei educației părinților și studiului copilului („Societatea pentru studiul copilului"), care funcționează și azi sub numele „Asociația americană pentru studiul copilului". La Leningrad *(U.R.S.S.)* a fost creat un institut special pentru cercetarea problemelor familiei. Anul trecut a avut loc o sesiune cu care prilej au fost prezentate 100 de comunicări pe problemele familiei. La Tokio *(Japonia)* a fost înființată de mai mulți ani o „Academie pentru educarea mamelor". Centrul internațional de studii pedagogice din Sévres *(Franța)* are preocupări în problemele educației părinților.

În ultimii ani, au luat ființă școli ale părinților într-un număr imens de țări de pe toate continentele. În unele țări, stagiile și colocviile reunesc părinți cu diferite profesii: în domeniul social, învățămînt, medicină, conducători de întreprinderi. În Belgia, Elveția, Finlanda și în alte țări se practică pe o scară largă formarea de specialiști în educația părinților.

Se are în vedere, pe de altă parte, și faptul că anumite profesiuni, ca aceea de medic, profesor, judecător, actor, uneori chiar și aceea de funcționar, exercită o influență directă asupra părinților sau tinerilor. Există deja în unele țări, ca Franța, Anglia, S.U.A. etc. instituții care oferă o formație acestor oameni care prin profesia lor sînt în contact direct și pot contribui la educația părinților.

În țările în curs de dezvoltare, educația părinților este considerată ca făcînd parte integrantă din procesul de alfabetizare. Vorbind de acest proces, ne referim desigur nu numai la preocuparea de a învăța masele să scrie și să citească, ci și la aspectul general privind dezvoltarea aptitudinilor umane, la educația plenară a omului zilelor noastre. „Federația internațională pentru educarea părinților și educatorilor" desfășoară o activitate multilaterală și deosebit de bogată în acest domeniu. În anul 1969, *viitorul colocviu internațional va fi organizat în luna aprilie, la Leeds, în Anglia, cu tema: Formarea în vederea educării părinților*. Este binecunoscută, de asemenea, activitatea prodigioasă desfășurată de UNESCO în acest scop.

În țara noastră, hotărîrile luate an de an de partid și de guvern sînt menite să ducă la întărirea vieții de familie, la sporirea natalității și a fondului biologic național, condiție esențială în dezvoltarea națiunii române, în realizarea forței de producție umane și în accelerarea construcției socialiste în România. Și în direcția cercetării științifice în acest domeniu au fost obținute unele rezultate de către Institutul de igienă, de unele institute ale Academiei și chiar de către unii cercetători de la catedrele universitare. Este însă timpul s-o recunoaștem deschis că cercetarea științifică în problemele familiei nu s-a bucurat de atenția necesară. Încercările făcute de unii cercetători — sociologi, pedagogi, psihologi etc., — deși pline de promisiuni, se află încă într-o fază inițială. La o analiză mai atentă a planurilor de cercetare ale diferitelor institute pe anii 1967-1968 se poate face aceeași constatare. Chiar și preocupările pentru lucrările de doctorat nu sînt încurajate în această direcție. Lucrările care s-au tipărit în ultimii ani prin Editura didactică și pedagogică sînt încă puține ca număr. Traduceri din alte limbi pe această problemă aproape că nu se fac. Presa reflectă de asemenea în multe cazuri o sărăcie de informație științifică în problemă, care duce adesea la considerații generale, la aprecieri nefundamentate, în locul unor analize temeinice, multilaterale. Viața de familie este cu mult mai complexă decît pare la prima vedere.

Cercetării științifice în problemele familiei îi revin sarcini fundamentale. Marile transformări social-economice în țara noastră, ca urmare a industrializării, a urbanizării și a migrațiilor interne cauzate de aceste procese, duc la unele restructurări ale

vieții de familie, la o dichotomie care aduce uneori daune vieții de familie, greutăți în educația copiilor. Creșterea natalității, ca urmare a măsurilor luate de partid și de guvern în acest sens, sporește responsabilitatea părinților pentru sănătatea și educarea copiilor. Extinderea învățământului obligatoriu de cultură generală la 10 ani și începerea școlii la 6 ani pun și în fața părinților noi sarcini.

În același timp, sporesc cerințele societății față de instrucția și educația tineretului în general. La toate aceste mari întrebări, cercetarea științifică trebuie să dea răspunsuri competente, pe baza unor studii temeinice, complexe.

Se cere un ansamblu de măsuri pentru educația părinților, o viziune științifică modernă, într-un cadru general economic și social-politic. *Educația părinților în zilele noastre devine tot mai mult educația grupului familial, care influențează în același timp părinții și copiii, contribuind la facilitarea adaptării lor sociale, în condițiile societății contemporane. Pregătirea tineretului pentru viața de familie, educația părinților în general constituie o parte componentă a educației permanente ai căror parametri este necesar să fie cunoscuți temeinic, multilateral, iar îndrumările în acest sens se cer a fi tot mai competente.*

Modernizarea predării matematicii—obiectul colocviului internațional U.N.E.S.C.O.

VASILE ȘTEFĂNESCU
cercetător științific principal
NICOLAE RADU
lector universitar

În perioada 23 sept. și 2 oct. 1968, s-au desfășurat, la București, lucrările colocviului internațional U.N.E.S.C.O consacrat problemelor actuale ale învățământului matematic în școlile secundare și superioare din țările europene. Au prezentat lucrări savanți recunoscuți prin cercetările lor în domeniul științelor matematice, prin contribuția lor la reînnoirea predării acestei discipline în concordanță cu logica internă a științelor matematicii și a noilor domenii ale activității practice a omului.

Printre personalitățile cunoscute pentru activitatea lor în acest domeniu — participante la colocviu — reținem pe: H. Freudenthal, președintele comisiei internaționale pentru învățământul matematicii, Georges Papy, profesor la Universitatea din Bruxelles, S. L. Sobolev, profesor la Institutul de matematică din Novosibirsk (U.R.S.S.), Adrès Revuz, profesor la Facultatea de științe din Paris, Pedro, Abellands, profesor la Facultatea de științe a Universității din Madrid, Ema Castelnouva, profesoară la Școala medie Tasso (Roma), Jacques Fort, profesor la Facultatea de științe a Universității din Poitiers, G. Pickert, decanul Facultății de științe a Universității Giessen (R.F.G.), Duro Kurepa, profesor la Universitatea din Belgrad, Jeane de Siebenthal (Elveția), Janos Suranyi, profesor la Universitatea din Budapesta, Jan Vysin, profesor la Facultatea de matematică și fizică — Universitatea din Praga, Korel Winkel Bauer, secretar general al societății cehoslovace pentru cibernetică și alții. O participare activă la lucrările colocviului au avut-o și matematicieni, oameni de știință din țara noastră, prezentînd lucrări din diferite domenii ale matematicii, experiențe valoroase ce dovedesc preocupările continue ale statului nostru socialist de a îmbunătăți predarea matematicilor în școală în raport cu cerințele impuse de dezvoltarea social-economică și culturală a țării noastre socialiste. Din prezidiu au făcut parte acad. M. Nicolescu, președintele comitetului de organizare, acad. Gh. Mihoc, rectorul Universității București, acad. Gr. Moisil, președintele Societății de matematică din România, acad. M. Teodorescu, membru al Consiliului național pentru cercetarea științifică, acad. A. Otetea, președintele comisiei naționale a României pentru U.N.E.S.C.O., H. Freudenthal, (Olanda), președintele I.C.T.N.

În cuvîntul inaugural, academician profesor Grigore Moisil, a arătat importanța pe care o dobîndește dezvoltarea pedagogiei matematice în acțiunea amplă de modernizare a învățămîntului matematic care se desfășoară în diferite țări, al cărei principal scop este acela de a pune de acord programul școlii cu cel al dezvoltării științelor și al progresului tehnic, iar academicienii N. Teodorescu și Gh. Mihoc au subliniat sarcinile generale ale cercetării pedagogice privind predarea matematicilor în școală. În continuare, H. Freudenthal, președintele I.C.T.N., a arătat principalele direcții în care se desfășoară acțiunea de optimizare și restructurare a instrucției matematice în școală:

a) relația matematicilor cu celelalte discipline de învățămînt; b) relația dintre matematica școlară și dezvoltarea științelor matematice în societatea contemporană; c) dezvoltarea capacităților matematice ale elevilor și studenților.

Din problematica destul de vastă susținută în comunicările oamenilor de știință români reținem cîteva idei de bază: a) importanța abordării cibernetice a procesului învățării matematice, în perspectiva modernizării ei în școală (*Problemele modernizării învățării matematicii în școală* — Gr. Moisil); b) necesitatea de a pune de acord predarea geometriei în școală cu matematicile de astăzi și în același timp de a iniția în cunoașterea geometriei pe elevii claselor mici (13 la 15 ani), pentru a asigura o bună cunoaștere a spațiului fizic și a forma o bază intuitivă pentru construcția sistematică a geometriei în clasele superioare (*Inițiere în geometrie* — A. Hollinger); c) învățămîntul matematicii în școală trebuie să asigure cunoștințe matematice și metode de a le utiliza, care să contribuie în același timp la pregătirea elevilor, în continuarea studiilor de specialitate, în școala superioară (*Mecanica în școala medie*) — Haimovici); d) problemele matematice trebuie să se raporteze la aspectele esențiale (definiții, proprietăți fundamentale) cu ajutorul căror se fixează și se recunosc aceste aspecte în situații cît mai variate; problemele trebuie să cuprindă exemple și contraexemple pentru aprofundarea noțiunilor însușite de elevi, limbajul matematic trebuie să fie simplu și curat, să cuprindă termeni și notații frecvente în matematică, notații esembliste și termeni logici (*Rolul problemelor în educația matematică a elevilor* — Gr. Bănescu, Georgescu Buzău și M. Matei); e) programul învățării matematicilor în școală poate fi îmbunătățit prin aplicarea principiilor pedagogice care stau la baza învățămîntului programat, ceea ce impune o analiză psihopedagogică a etapelor învățării matematicii la diferite nivele de înțelegere (*Învățămîntul programat în școala medie* — I. Stoian și I. Radu); f) să se pună accent pe discipline matematice de sinteză care necesită aplicarea cunoștințelor matematice aparținînd unor domenii diferite — analiză și geometrie analitică (*Predarea mecanicii în liceu* — acad. Caius Iacob); g) în procesul învățării matematicii în școală trebuie să se analizeze factorii psihologici în funcție de înclinațiile specifice de vîrstă ale elevilor (*Factorii psihologici în matematica spontană* — E. Rusu; *Cu privire la predarea geometriei* — N. Mihăileanu).

Lucrări de o deosebită valoare didactică și științifică au prezentat oamenii de știință din o serie de țări europene:

H. Freudenthal — *Formarea continuă a profesorului în Țările de Jos.*

Jacques Fort (profesor la Facultatea de științe din Poitiers) — *Experimentarea unui învățămînt matematic la clasa a VI-a a liceului și colegiilor* (1967—1968).

Georges Papy — *Influența cercetării matematice asupra învățămîntului școlar.*

Lina Mancini Preaia — *O experiență cîștigată asupra învățămîntului geometriei la nivelul 14—18 ani.*

A. W. Fuller — *Aplicațiile matematicii în școală.*

În afara imperativelor științifice și practice care impun modernizarea educației matematice în școală, trebuie subliniat interesul pedagogic privind reînnoirea conținutului și metodelor de învățare, subliniat în toate lucrările participanților. Această idee este subliniată chiar în recomandările colocviului internațional consacrat problemelor actuale ale învățămîntului matematic în școlile secundare și superioare.

Din comunicările și dezbaterile colocviului s-a desprins ideea că o importanță sporită dobîndește în învățămîntul de azi al matematicii elaborarea principiilor și metodelor pe care să se fondeze activitățile de experimentare, precizarea caracteristicilor sale esențiale:

1. Activitatea individuală a elevilor, atitudinea lor activă în procesele învățării matematicii în școală.

2. Scopul principal formativ al învățământului matematic în școală este acela de a dezvolta elevilor puterea de a raționa, prin structurarea logică a materialului de învățare; pentru a realiza acest obiectiv esențial al muncii de învățare nu trebuie însă să se renunțe nici la intuiție și nici la raționamentul inductiv, dar în același timp elevii trebuie să devină conștienți de procedeele pe care le utilizează.

3. În reînnoirea învățământului matematic, trebuie să se opereze la toate nivelele școlare: primar, secundar și superior, în diversele orientări: cultură generală, specialitate tehnică. Scopul învățământului în primele patru clase este acela de a da primele elemente ale unei educații matematice moderne; de aceea, trebuie să se renunțe la studiul exclusiv al numerelor și la învățarea mecanică a tehnicii de calcul, să se organizeze materialul de învățare în jurul unor noțiuni fundamentale: mulțimi, relații, funcții — legi de compoziție etc.

Printre trăsăturile caracteristice ale formației matematice a elevilor, în concluzii, au fost citate: a) facultatea de abstragere; b) matematizarea diverselor situații concrete; c) facultatea de a găsi conexiuni matematice între fenomene; d) formularea orală sau scrisă a unei probleme matematice sau idei matematice; e) recunoașterea edificiului structurii logice a matematicii; f) aptitudinea de a rezolva probleme matematice; g) facultatea de a aplica cunoștințe în domenii exterioare matematicilor; h) familiarizarea cu metode axiomatice pentru a fonda deducțiile pe baze explicite și pentru a ști să matematicizeze logic fenomenele studiate; i) formularea definițiilor în urma examinărilor ce se fac diverselor situații. Mai tîrziu se poate trece la studiul structurilor algebrice, definite axiomatic; j) noțiunile moderne se impun în toate aplicațiile matematicilor. Rolul profesorilor este de a conduce elevii în activitatea independentă, pentru a trece de la cunoștințe cîștigate în planul activității proprii, prin cercetare liberă, la cunoștințe sistematizate și organizate în planul logic. Este necesar în acest scop să se editeze manuale care să permită elevului să citească texte matematice de o manieră inteligibilă, să controleze exactitatea deducțiilor logice și să descopere ideile esențiale.

În învățământul matematicilor în școală, trebuie să se acorde profesorului o oarecare libertate în alegerea acelor tehnici care să permită o bună adaptare la noul conținut al matematicilor moderne.

Colocviul a luat în dezbatere și unele probleme ale pregătirii cadrelor și ale circulației informației pedagogice.

Prin multitudinea și varietatea problemelor abordate s-a demonstrat nivelul calitativ superior al preocupărilor oamenilor de știință și pedagogilor în acțiunea de modernizare a învățământului matematicii.

Cursuri de inițiere în problemele orientării școlare

DIMITRIE D. ROMAN

În scopul îndeplinirii sarcinilor trasate de cel de-al IX-lea Congres al partidului și a dispozițiilor Legii învățământului privind continua îmbunătățire a pregătirii pentru viață a tineretului, în perioada 20—28 septembrie 1968 au fost organizate la București primele cursuri de inițiere în problemele orientării școlare și profesionale. Au participat inspectorii școlari cu problemele orientării școlare și profesionale și un mare număr de profesori specialiști în psihologie-pedagogie din întreaga țară.

Despre importanța acestor cursuri, despre sarcinile școlii și cercetării științifice în acțiunile de orientare școlară și profesională în cadrul învățământului nostru a vorbit, în cuvîntul de deschidere, tov. prof. univ. Miron Constantinescu, adjunct al ministrului învățământului.

Programul ce a urmat a avut ca scop orientarea participanților în problemele teoretice și în activitățile practice ale orientării școlare și profesionale și a fost susținut de personalități cu înaltă pregătire de specialitate — cadre universitare, cercetători, medici etc. Prin tematica lor, problemele urmărite au exprimat experiența trecută și actuală a școlii noastre, în lumina ultimelor cercetări din țară și din străinătate.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

O deosebită atenție s-a dat punerii problemelor în lumina sarcinilor ce revin școlii în acest domeniu pentru etapa actuală.

Considerăm că prezentarea în cele ce urmează a programului cursurilor va constitui pentru cei interesați o schemă orientativă pentru al cărei viitor studiu Institutul de științe pedagogice a pus la dispoziția cursanților și bibliografia corespunzătoare:

1. Bazele psihologice, pedagogice și sociologice ale orientării școlare și profesionale (prof. univ. dr. C. Botez).
2. Principiile orientării școlare și profesionale (prof. univ. dr. D. Salade).
3. Pregătirea psihologică a elevilor pentru alegerea profesiunii (prof. univ. dr. docent A. Chircev).
4. Cunoașterea și caracterizarea elevilor în vederea orientării școlare și profesionale (prof. univ. dr. docent V. Pavelcu).
5. Psihodiagnoza prin mijloace obiective, în vederea orientării școlare și profesionale (prof. univ. dr. docent Gh. Zapan).
6. Utilizarea fișei de caracterizare psihopedagogică a elevilor în scopul orientării școlare și profesionale (prof. I. Holban, cercetător principal — Iași).
7. Valorificarea conținutului învățămîntului în vederea orientării școlare și profesionale (conf. univ. dr. Rodica Ciurea-Codreanu).
8. Familiarizarea elevilor cu variate domenii ale activității profesionale (prof. Șt. Linul, lector I.P.C.D. — Cluj).
9. Rolul și atribuțiile psihopedagogului școlar în orientarea școlară și profesională (prof. C. Zahirnic).
10. Contribuția dirigintelui la orientarea școlară și profesională a elevilor (prof. T. Teodorescu, lector I.P.C.D.—București).
11. Atribuțiile medicului școlar în orientarea școlară și profesională a elevilor (dr. A. Ciplea).
12. Cunoașterea balanței forței de muncă în scopul orientării școlare și profesionale (prof. D. Văcariu, director în Ministerul Muncii).

Completînd cunoștințele primite în cadrul acestui program, activitățile în seminarii au fost orientate atît spre problemele teoretice, cît și spre cele ale practicii școlare în domeniul orientării școlare și profesionale. S-au discutat, astfel, probleme ca: valorificarea datelor obținute de colectivul pedagogic al școlii în vederea orientării școlare și profesionale a elevilor; informația profesională în condițiile concrete ale unei școli: determinarea înclinațiilor, aptitudinilor și a capacităților elevilor în procesul de învățămînt; elaborarea planului de muncă al unei școli pentru orientarea școlară și profesională a elevilor; cum se realizează recomandația finală pentru alegerea de către elevi a unei școli sau profesiuni.

Activitățile practice desfășurate au urmărit la rîndul lor următoarele probleme: a) instruirea practică a cursanților pentru organizarea în mod concret a muncii în cadrul unei unități școlare și b) informarea lor asupra mijloacelor experimentale de psihodiagnoză. Prima activitate a avut loc în cadrul cabinetului orientării școlare și profesionale de la Liceul experimental „Ion Neculce" — București, iar cea de-a doua la Laboratorul de psihologie C.F.R. — București.

Realizarea acestor cursuri constituie un prim pas făcut în vederea dinamizării activității de orientare școlară și profesională ale cărei tradiții în țara noastră sînt binecunoscute și care în etapa actuală se cer continuate și dezvoltate pe baza unui nou conținut, adoptat noii structuri social-economice a țării. Ceea ce apare cu totul nou este introducerea în școli, în mod științific, organizat, a activității de orientare școlară și profesională. Aceasta înseamnă înlăturarea empirismului practicat pînă în prezent într-o problemă atît de importantă, înseamnă îndrumarea încă de pe băncile școlii a tinerei generații către posibilitățile ei optime de dezvoltare, către căile cele mai favorabile de integrare profesională și socială.

Bilanțul realizărilor obținute prin organizarea acestui curs s-a soldat cu interesante și fructuoase propuneri din partea celor care le-au urmat, cu prețioase sugestii aduse de inspectorii școlari și de profesorii participanți, sugestii care — analizate în cadrul unor discuții purtate în ședința de închidere — au fost consemnate de către reprezentanții I.P.C.D. și Institutul de științe pedagogice, constituind puncte viitoare de studii.

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II. BUCUREȘTI — c. 14644

Educatori,

Învăţători,

Profesori!

Abonați-vă din timp la

REVISTA DE PEDAGOGIE

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

Lei 5

REVISTA DE PEDAGOGIE

F 3999

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XVII • DECEMBRIE • 1968 • Nr. 12

REVISTA DE PEDAGOGIE

12

ANUL XVII

DECEMBRIE, 1968

1990

(97)

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RĂDULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. DUMITRU SĂLĂDE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție* ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef* ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

3999.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

2022

REVISTA DE PEDAGOGIE

12

ANUL XVII 1968

DECEMBRIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

STUDII

ION GH. STANCIU : Contribuția școlii românești la făurirea statului național unitar 3
ȘTEFAN BÎRSĂNESCU : Reflecții cu privire la pedagogia comparată . . . 13
ȘTEFAN COSTEA : Societate, educație, dezvoltare 22

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

I. ALUAȘ, P. BUCȘA, N. KALLÓS, A. ROTH, G. TOMUȚA, I. VENCZEL : Bugetul de timp liber al elevilor liceelor serale 31
ȘTEFAN RĂDULESCU : Folosirea simbolurilor în predarea gramaticii la clasa a III-a 44
OPREA FERENTZ : Contribuții la modernizarea predării botanicii în școala generală 61
VASILE PAVLID : Cercetări privind nivelul actual al cunoștințelor și al comportamentului igienic al elevilor 67
EMIL VERZA : Lectura după imagini la copilul preșcolar 75

GHIDUL CERCETĂTORULUI

SANDU LĂZĂRESCU : Rolul și tehnica documentării în cadrul cercetării . . . 81

OPINII

SILVIA CERNICHEVICI : Educația de mîine și problema angajării 86

DIN PRACTICA ȘCOLII NOASTRE

MIHAI HOPULELE : Corespondența școlară internațională 90
PAULINA MORARU : Contribuția mijloacelor audio-vizuale în predarea limbii române la clasa a II-a în școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare 95

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

SIMION I. POP : Concepția sociologică și pedagogică progresistă a lui Grigore Antipa 98
ANGHEL MANOLACHE, GHEORGHE PÎRNUȚĂ : Idei pedagogice în opera lui Ion Ionescu de la Brad 102
EMILIAN DIMITRIU : Alain — lecția lucidității generoase 07

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

TUDOR POPESCU : Charta drepturilor și libertăților fundamentale ale omului . 109
E. FISCHBEIN : Conferința națională de psihologie 113

RECENZII

* * * Studiu de pedagogie cibernetică și instruire programată — sub redacția *Vasile Bunescu* (Georgeta Munteanu) 116
LEWIS CARROLL : Logique sans peine (Adina-Gabriela Apostol) . . 118
NADIA NICOLESCU : Almanahul educației 1969 120

SUMARUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1968

Recomandarea nr. 64 a Conferinței internaționale a instrucțiunii publice de la Geneva către Ministerele Instrucțiunii Publice cu privire la *Educația pentru înțelegerea internațională ca parte integrantă a studiilor și vieții școlare* 134
Recomandarea nr. 65 către Ministerele Instrucțiunii Publice cu privire la *Studiul mediului în cadrul școlii* 141

10736

СОДЕРЖАНИЕ

Ион Г. Станчу, Вклад румынской школы в формировании румынского единого государства * *Штефан Бырсэнеску*, О сравнительной педагогике * *Штефан Костя*, Общество, воспитание, развитие * *И. Алуаш, П. Букша, Н. Каллос, А. Рот, О. Томуца, И. Венцель*, Свободное время учащихся вечерних школ * *Штефан Рэдулеску*, Применение символов в преподавании грамматики в третьем классе * *Опря Ференц*, Вклад в модернизирование преподавания ботаники в общей школе * *Василе Павлид*, Изучение актуального уровня знаний и гигиенических навыков учащихся * *Эмиль Верза*, Изобразительное чтение у дошкольников * *Сынду Лэзэреску*, Роль и техника документации в научном исследовании * *Сильвия Ченикиевич*, Воспитание будущего и вопрос ангажирования * *Михай Хопулете*, Международная школьная переписка * *Паулина Морару*, Вклад аудио-визуальных средств в преподавании румынского языка во втором классе школ национальных меньшинств * *Симион И. Поп*, Социологическая и педагогическая концепция Григория Антипы * *Ангел Миколаке, Георге Пырнуцэ*, Педагогические идеи в творчестве Иона Ионеску де ля Брад * *Эмилиян Димитриу*, Алэн — урок щедрой трезвости * *Тудор Попеску*, О фундаментальных правах и свобод человека * *Э. Фишбэйн*, Национальная конференция по психологии * Очерки по кибернетической педагогике и программированному обучению. Под ред *В. Бунеску* (Джорджета Мунтяну) * *Льюис Кэррол*, Logique sans peine (Адина-Габриэла Попеску) * Альманах воспитания — 1969 г. (Надя Николеску) * Содержание журнала за 1968 г. Хроника научной жизни — Заметки — Ответы * Рекомендация Женевской Генеральной Конференции к Министерствам народного образования по вопросу о *Воспитании для международного понимания как составной части школьного обучения и школьной жизни* — Рекомендация (№ 65) к Министерствам народного образования по вопросу об *изучении школьной среды*.

SOMMAIRE

Ion Gh. Stanciu, La contribution de l'enseignement roumain à la formation de l'État national unitaire ✲ *Ştefan Bîrsănescu*, Réflexions concernant la pédagogie comparée ✲ *Ştefan Costea*, Société, éducation, développement ✲ *I. Aluaş, P. Bucşa, N. Kallos, A. Roth, C. Tomuţa, I. Venczel*, Le montant des loisirs chez les élèves des cours du soir ✲ *Ştefan Rădulescu*, L'emploi des symboles pour l'enseignement de la grammaire dans la classe de III-e (primaire) ✲ *Oprea Ferenz*, Contributions à la modernisation de l'enseignement de la botanique dans les écoles générales ✲ *Vasile Pavlid*, Recherches concernant le niveau actuel des connaissances et du comportement hygiénique des élèves ✲ *Emil Verza*, La lecture par images chez l'enfant préscolaire ✲ *Sandu Lăzărescu*, Le rôle et le technique de la documentation dans les recherches ✲ *Silvia Cernichevici*, L'éducation à venir et le problème de l'engagement ✲ *Mihai Hopulele*, La correspondance scolaire internationale ✲ *Paulina Moraru*, La contribution des moyens audio-visuels à l'enseignement du roumain dans la classe de II-e (primaire) des écoles où l'on enseigne dans la langue des nationalité cohabitantes ✲ *Simion I. Pop*, La conception sociologique et pédagogique progressiste de Grigore Antipa ✲ *Anghel Manolache, Gheorghe Pîrnuţă*, Idées pédagogiques dans l'oeuvre de Ion Ionescu de la Brad ✲ *Emilian Dimitriu*, Alain, — la leçon de la lucidité généreuse ✲ *Tudor Popescu*, L'aspect des droits et des libertés fondamentales de l'homme ✲ *E. Fischbein*, La Conférence Nationale de psychologie ✲ ✲ ✲ Studii de pedagogie cibernetică şi instruire programată (Études de pédagogie cybernétique et d'instruction programmée) — sous la redaction de *Vasile Bunescu (Georgeta Munteanu)* ✲ *Lewis Carroll*, Logique sans peine *(Adina-Gabriela Popescu)* ✲ *Nadia Nicolescu*, Almanahul Educaţiei (L'Almanach de l'Éducation) 1969 ✲ Sommaire de la Revue de Pédagogie pour l'année 1968 ✲ La Recommandation No. 64 de la Conférence générale de l'instruction publique de Genève envers les Ministères de l'Instruction publique concernant *l'Éducation pour l'entente internationale en tant que partie intégrante des études et de la vie scolaire*. ✲ La Recommandation No, 65 envers les Ministères de l'Instruction publique concernant *l'Étude du milieu dans des écoles*.

CONTENTS

Ion Gh. Stanciu, The Contribution of the Romanian School to the Formation of the National Unitary State ✲ *Ştefan Bîrsănescu, Some Thoughts concerning the Comparative Pedagogy* ✲ *Ştefan Costea*, Society, Education, Development. ✲ *I. Aluaş, P. Bucşa, N. Kallos, A. Roth, C. Tomuţa, I. Venczel*, The Free-time Budget of the Evening School Pupils ✲ *Ştefan Rădulescu*, The Use of the Symbols in Teaching Grammar in the Third form. ✲ *Oprea Ferenz*, Some Contribution to the Modernization of Teaching Botany in tie General School, ✲ *Vasile Pavlid*, Some Researches concerning the Present Level of Sanitary Knowledge and Habits of the Pupils, ✲ *Emil Verza*, Reading Images at the Preschool Child, ✲ *Sandu Lăzărescu*, The Role and the Technique of Documentation in Scientific Research. ✲ *Silvia Cernichevici*, The Future Education and the Engagement, ✲ *Mihai Hopulele*, The International School Correspondence ✲ *Paulina Moraru*, The Contribution of the Audio-Visual Aids in Teaching Romanian in the 2nd Form of Schools of the Coinhabiting Nationalities ✲ *Simion I. Pop*, The Advance Sociological and Pedagogical Conception of Grigore Antipa. ✲ *Anghel Manolache, Gheorghe Pîrnuţă*, Some Pedagogical Ideas in the works of Ion Ionescu de la Brad. ✲ *Emilian Dimitriu*, Alain — The Lesson of Generaus Lucidity. ✲ *Tudor Popescu*, The Aspects of the Fundamental Rights and Liberties of Man. ✲ *E. Fischbein*, The National Conference of Psychology. ✲ Studies on Cybernetic Pedagogics and Programmed Instruction — under the editorship of *Vasile Bunescu (Georgeta Munteanu). Lewis Carroll*, „Logique sans peine" *(Adina-Gabriela Popescu)* ✲ *Nadia Nicolescu*, The Education Almanach 1969 ✲ The Summary of the Pedagogical Review on 1968 ✲ The Recommendation No. 64 of the General Conference of Public Education in Geneva to the Boards of Public Education regarding The Education for international understanding as a part of school learning and life. The Recommendation No. 65 to the Boards of Public Education regarding the Study of the background in school.

Contribuția școlii românești la făurirea statului național unitar

Conf. dr. ION GH. STANCIU

Înfăptuirea unității politice a constituit secole de-a rîndul *idealul* care a polarizat energiile întregului nostru popor și l-a mobilizat în lupta sa socială, politică și culturală. Unirea de scurtă durată a celor trei țări românești sub sceptrul lui Mihai Viteazul a rămas, pentru încă trei secole, un semn al posibilității înfăptuirii acestui ideal și un îndemn pentru continuarea și intensificarea luptei.

Apariția și dezvoltarea relațiilor capitaliste pe teritoriul țărilor românești și închegarea națiunii române au creat condițiile obiective pentru făurirea statului național unitar. Primul pas în această direcție s-a realizat în 1859, prin unirea Munteniei cu Moldova ; după aceea, a fost dobîndită independența de stat în 1877, iar la 1 decembrie 1918 masele populare adunate la Alba-Iulia au proclamat solemn și unanim unirea Transilvaniei cu România.

Fiecare din aceste momente ale istoriei României a fost rezultatul unei continue lupte pe care poporul nostru a dus-o în condiții economice și social-politice deosebit de grele, pentru a-și apăra sau redobîndi independența de stat, pentru a-și păstra limba și comorile culturii naționale, pentru a propaga această cultură pe întregul teritoriu locuit de români.

În același sens, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu prilejul semicentenarului Unirii Transilvaniei cu România, sublinia : „... în pofida împrejurărilor neînchipuit de grele în care a trăit, a tuturor vicisitudinilor istoriei, poporul român a rămas neclintit, păstrîndu-și ființa națională, muncind cu dîrzenie pentru dezvoltarea sa economică, socială, culturală, pentru progres și civilizație". *

Actul unirii de la 1 decembrie 1918 a însemnat o consfințire a unității *economice, politice* și *culturale* existente între țările române de-a lungul secolelor.

O contribuție de o deosebită importanță la înfăptuirea acestei unități au avut-o așezămintele de cultură — și mai ales școala — ca principal

---

* Nicolae Ceaușescu, *Expunerea la ședința jubiliară a Marii Adunări Naționale consacrată sărbătoririi semicentenarului unirii Transilvaniei cu România*, „Scînteia" nr. 7902 din 30 noiembrie 1968.

mijloc de propagare a ideilor în rîndul maselor. Prin intermediul școlii au fost răspîndite ideile fundamentale care au generat *conștiința unității naționale* (originea latină comună, continuitatea elementului dacoroman, unitatea de limbă).

Pe măsură ce unitatea economică a celor trei țări române se întărea, iar acțiunea școlii de promovare a limbii și culturii românești se intensifica, în conștiința poporului român se contura tot mai mult *idealul unității sale statale*. Școala a transmis veac după veac acest ideal și a pregătit apoi generațiile cărora istoria le-a pus în față sarcina înfăptuirii lui. De la apariția sa și pînă în momentul unirii din 1918, școala românească s-a aflat în centrul procesului de dezvoltare unitară a culturii din cele trei principate; chiar acele modeste școli de pe lîngă mănăstiri, din veacurile al XIV-lea și al XV-lea, în care se învăța cititul cărților bisericești, își au meritul lor în procesul de dezvoltare a culturii. Rezistența față de catolicism, și mai apoi față de protestantism, a vechilor școli de limbă slavă de pe lîngă mănăstirile Ieud, Vad, Neamț ș.a. a însemnat o formă de apărare a unor grupuri ale populației românești față de influențe străine, care, în mod obiectiv, ar fi dus — așa cum s-a întîmplat uneori — la deznaționalizarea lor.

Dezvoltarea în cele trei principate a meșteșugurilor și a negoțului a dus la apariția unei categorii sociale care, pentru satisfacerea trebuințelor ei profesionale, avea nevoie de o instrucție minimă în limba maternă. Această necesitate s-a resimțit mai ales într-unul din cele mai puternice centre meșteșugărești și comerciale ale românilor din Transilvania — Brașovul. La jumătatea secolului al XVI-lea, în vechea școală din Schei, în locul limbii slavone s-a introdus limba română. Același fenomen s-a petrecut și în rîndul populației germane de aici. Faptul că diaconul Coresi s-a așezat la Brașov se explică nu numai prin prezența aici a tipografiei lui I. Honterus, ci și prin existența unui grup de dascăli capabili să-i sprijine cu competență acțiunea complexă cerută de tipărirea unor cărți în limba română [1].

Școala din Scheii Brașovului a contribuit la apariția primelor tipărituri în limba română prin intermediul cărora a început procesul de formare a limbii române literare. Secole de-a rîndul modestele școli românești, trecînd peste nenumărate greutăți economice, sociale și politice, au răspîndit această limbă pe întreg teritoriul locuit de români, contribuind astfel la realizarea impresionantei unități a limbii române contemporane.

Conștiința *unității de limbă* a dus la apariția conștiinței *unității de neam*. În *Dojana cetitorilor* care însoțea *Tîlcul evangheliilor* din 1564, harnicul tipograf Coresi se adresa *tuturor* românilor precizînd: „...am scris cu tiparul voao fraților, *rumânilor* (s.n.) să fie pre învățătură".

Contactul unora dintre români cu școlile de nivel mai înalt, cunoașterea limbii latine și a scrierilor istorice, au permis formularea ideii *originii latine a poporului român*. „Rumânii — scrie Grigore Ureche în Letopisețul țării Moldovei — cîți se află lăcuitori în Țara Ungurească și la Ardeal și la Maramoroșu, de la un loc sîntu cu moldovenii și toți de la Râm să trag".

[1] P. P. Panaitescu, *Începuturile și limitele scrisului în limba română*, Editura Academiei, București, 1965, p. 164.

Chiar dacă școala din acele vremuri, datorită conținutului ei prin excelență religios, nu promova ideile cu caracter laic cuprinse în scrierile cronicarilor, în ea s-au pregătit oameni care, citind cronici și letopisețe, au luat cunoștință de originea latină a poporului român.

În secolul al XVII-lea a crescut numărul școlilor în limba română în toate cele trei țări românești. În Transilvania, unde acțiunea de prozelitism a diverselor confesiuni religioase cuprindea și intenții de deznaționalizare, se manifesta în continuare grija de a apăra învățământul românesc de influențe străine. „...Strămunii noștri loviți ca români — spunea G. Barițiu — tot ca români au fost constrînși a se apăra" [2].

Folosind aceleași cărți religioase — tipărite fie în Transilvania, fie în Moldova sau în Țara Românească — școlile de pe lîngă mănăstiri au fost păstrătoare ale limbii române într-o vreme în care de o parte și de alta a Carpaților, în școlile de un nivel mai înalt, predarea se făcea în limbile latină sau greacă. Dascăli improvizați din dieci — clerici sau laici — uneori ei înșiși cu puțină știință de carte au transmis din generație în generație, o dată cu taina descifrării buchilor, ideea apartenenței la același neam a tuturor acelora care aveau limba română ca limbă maternă.

Un moment important în istoria școlii românești l-a constituit perioada în care au apărut scrierile celor trei mari reprezentanți ai Școlii ardelene : Samuil Micu, Gh. Șincai și Petru Maior. Purtătorii intereselor tinerei burghezii românești, militînd pentru răspîndirea culturii în rîndul maselor și pentru cultivarea mîndriei și demnității naționale, puneau pe primul plan cunoașterea originii poporului român. Tocmai pentru că iluminiștii transilvăneni au înțeles marea valoare educativă a scrierilor cu caracter istoric, și-au dedicat viața cercetării trecutului poporului nostru, făcînd, totodată, din istorie unul din obiectele principale de învățămînt „...urît lucru este românului — spunea Samuil Micu — să nu știe istoria neamului său (...) că istoria este dascălul tuturor lucrurilor" [3].

Pentru același motiv s-a oprit Petru Maior asupra „începutului românilor în Dachia" : „văzînd românii din ce viță strălucită sînt prăsiți, toți să se îndemne strămoșilor săi întru omenie și în bună cuviință a le urma" [4].

Sub influența puternicului curent cultural al *Școlii ardelene* a început în principate acțiunea de elaborare a studiilor de istorie a poporului român și de răspîndire a acestora, cu intenția precisă de a cultiva sentimentul de demnitate națională și de a propaga ideea necesității luptei pentru dobîndirea libertății sociale și naționale.

Pentru nevoile școlilor a început acțiunea de elaborare a cărților de gramatică românească (Radu Tempea — 1797, Paul Iorgovici — 1799, C. Diaconovici Loga — 1822, I. Eliade Rădulescu — 1828). Tot acum au apă-

[2] *Viața și ideile lui G. Barițiu*, Editura științifică, București, 1964, p. 232.

[3] Samuil Micu, *Scurtă cunoștință a istoriei românilor* (1796), în volumul *Antologia gîndirii românești*, Editura politică, București, 1967, p. 109.

[4] Petru Maior, *Istoria pentru începutul românilor în Dachia*, în volumul *Antologia gîndirii românești*, p. 120.

rut numeroase bucoavne și abecedare, unele dintre ele cu alfabet latin, care au fost utilizate de o parte și de alta a Carpaților.

Școlile românești din Transilvania și din Banat, create pe baza legiuirilor curții imperiale de la Viena, din 1777 (Ratio educationis) și din 1781 (Norma regia), cu scopul de a cultiva în rîndul maselor respectul față de statul habsburgic și de reprezentanții acestuia, au fost orientate — datorită poziției patriotice a conducătorilor lor : Gh. Șincai, D. Eustatievici, R. Tempea ș.a. — spre cunoașterea trecutului poporului român și cultivarea conștiinței unității politice a românilor din cele trei principate. Evident, această orientare a școlilor românești din Transilvania spre satisfacerea trebuințelor culturale și naționale ale românilor s-a făcut cu prețul unor mari sacrificii. Dascălii de aici fuseseră ei înșiși crescuți în școli — cum scria N. Iorga — „cu sacul de mălai și bucata de slănină adusă de părinți de acasă", în școli care se țineau numai prin dăruirea totală a celor ce predau și prin dorința fierbinte de a ști carte a celor ce se instruiau. În aceste școli au fost crescuți oameni hotărîți, neclintiți în convingerile lor, capabili să înfrunte orice greutăți ar fi stat în calea acțiunii de dezvoltare a conștiinței naționale. Că situația dascălilor de aici nu era de loc ușoară o dovedește și numărul mare al celor obligați să treacă munții în Moldova sau în Țara Românească (Gh. Lazăr, Aaron Florian, Iosif Genilie, Axente Sever, August Treboniu Laurian, I. Maiorescu, I. Codru-Drăgușan, Damaschin Bojinca, Eftimie Murgu, S. Bărnuțiu, Al. Papiu Ilarian și mulți alții). În fiecare oraș și aproape în fiecare liceu și gimnaziu a existat în secolul al XIX-lea cîte un profesor transilvănean [5]. Prezența în Țara Românească și în Moldova a acestor dascăli crescuți în spiritul marilor idei ale Școlii ardelene a contribuit la adîncirea procesului de unificare spirituală a românilor, la dezvoltarea unitară a culturii naționale.

Formîndu-se sub influența marilor idei ale corifeilor *Școlii ardelene*, profesorii și învățătorii români din prima jumătate a secolului al XIX-lea au înțeles direcția de dezvoltare a societății românești și s-au situat, în cea mai mare parte, în fruntea mișcării naționale din epoca lor. Ei au reprezentat cu cinste glorioasa generație de la 1848, exprimînd cu curaj cerințele maselor și educînd tînăra generație în spiritul atașamentului față de aceste cerințe.

Progresele realizate în procesul de formare a națiunii române, în dezvoltarea conștiinței naționale, au făcut ca în prima jumătate a secolului al XIX-lea ideea unității țărilor române să fie exprimată tot mai des și mai categoric.

„Eu — spunea în 1843 M. Kogălniceanu, în lecția de deschidere a cursului său de istorie națională de la Academia Mihăileană — privesc ca patria mea toată această întindere de loc unde se vorbește românește, și ca istorie națională, istoria Moldovei (...), a Valahiei, și a fraților din Transilvania" [6].

Roadele efortului dascălilor care și-au educat elevii în spirit patriotic au apărut chiar în timpul revoluției din 1848. Referindu-se la adu-

[5] cf. C. C. Giurescu, *Transilvania în istoria poporului român*, Editura științifică, București, 1967, p. 118.

[6] M. Kogălniceanu, *Cuvînt introductiv la Cursul de istorie națională*, în *Antologia gîndirii românești*, p. 349.

narea de la Blaj, Stephan Ludwig Roth arăta că „...în fiecare participant care urmase vro școală cît de modestă se deșteptase gîndul naționalității. Acest gînd prinsese rădăcini atît de adînci, încît el nu va mai putea fi niciodată scos din inimile românilor" [7].

Este evident că fără școală, fără un minimum de instrucție, masele nu s-ar fi putut ridica, în 1848, la înțelegerea idealului exprimat cu hotărîre pe cîmpia de la Blaj : „Vrem să ne unim cu țara !". Fără școală, fără cunoașterea trecutului poporului român, versul lui Andrei Mureșanu „Jurăm că vom da mîna să fim pururea frați" n-ar fi putut avea în conștiința maselor, ecoul pe care l-a avut timp de șapte decenii.

Generația de la 1848 care datora școlii, în mare măsură formația ei patriotică a legat dobîndirea libertății naționale de ridicarea culturală a poporului prin școală.

În discursul său de pe Cîmpia Libertății de la Blaj, S. Bărnuțiu a cerut ca științele și artele să fie un bun al întregii națiuni, întrucît „cultura fiecărui popor... e măsura fericirii și securității lui". Mijloacele pregătirii culturii — adăuga Bărnuțiu — sînt școlile și instituțiile naționale pentru științe și arte. Tocmai pentru că „cultura e puterea cea mai tare pe pămînt și e ca o cetate nouă a unității naționale, națiunea întreagă — preciza profesorul Bărnuțiu — dove (trebuie) să-și împrumute puterile întru ridicarea acestor așezăminte și să se facă negoț comun din cultură" [8].

Ideile cuprinse în discursul rostit de Bărnuțiu la Blaj cu privire la importanța culturii naționale pentru viața poporului român, a rolului școlilor în limba română pentru propagarea acestei culturi și a raportului dintre libertatea națională și cea culturală au stat la baza politicii școlare pe care personalitățile de frunte transilvănene au dus-o pînă în 1918. A fost necesară o luptă eroică timp de șapte decenii pentru apărarea libertății de a învăța în limba română, în condițiile în care cercurile conducătoare ale statului austro-ungar tindeau să limiteze cît mai mult acest drept.

Cu toate dificultățile ce le-a avut de întîmpinat, școala românească din Transilvania a progresat datorită patriotismului de care au fost animați slujitorii ei, contribuind la *generalizarea culturii românești moderne* din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, și la pregătirea celor care au participat direct la înfăptuirea unirii din 1918.

În presa pedagogică, în lucrările teoretice despre educație, s-a discutat deseori problema raportului dintre cultura și libertatea unui popor. „Cultura — spunea profesorul de pedagogie de la Sibiu, Ion Popescu — se poate dezvolta numai în libertate și libertatea se poate dezvolta și susține numai prin cultură... Cultura naște libertatea ; numai prin cultură popoarele și indivizii devin de sine stătători ; ...Vehicolul cel mai puternic al culturii este educația" [9]. Prin aceste cuvinte, Ion Popescu nu făcea decît să reamintească ideile exprimate de S. Bărnuțiu la Blaj. Cărturarii români rămăseseră deci credincioși idealului formulat pe Cîmpia Libertății, întreținînd vie flacăra care încălzise mintea și inima celor patruzeci de mii de țărani adunați acolo în 1848. Cît de convinși erau ro-

[7] V. Cheresteșiu, *Adunarea națională de la Blaj*, București, 1966, p. 509—510.
[8] Simion Bărnuțiu, *Discurs ținut la Blaj în 2/14 mai 1848*, în *Antologia gîndirii românești*, p. 375-376.
[9] Ion Popescu, *Compendiu de pedagogie*, Sibiu, 1868.

mânii transilvăneni de necesitatea apărării şcolii rezultă şi din conţinutul uneia din cele mai frecvente lozinci propagate de presa pedagogică din acea perioadă : „a cui e şcoala, a aceluia e viitorul" [10].

Şcoala devenise astfel o armă de luptă pentru populaţia românească din Transilvania. Cu scopul de a veni în sprijinul acţiunii de apărare a limbii române, teoreticienii educaţiei din acea perioadă au demonstrat necesitatea ca aceasta să devină un obiect central al învăţământului primar. Studiul limbii române — scria profesorul Vasile Petri — trebuie să fie „temelia pe care ne sprijinim în învăţătura tuturor celorlalte ramuri ale ştiinţei" [11].

În vederea perfecţionării lor în domeniul predării limbii române, învăţătorii din Transilvania au organizat numeroase discuţii cu prilejul diverselor întruniri sau în presa pedagogiçă. Interesul manifestat pentru predarea limbii române era o expresie a preocupărilor pentru educarea tinerei generaţii în spiritul dragostei pentru poporul român. În acest sens, P. Pipoş recomanda învăţătorilor să pună pe elevi să citească din Eminescu, Alecsandri, Negruzzi, Bolintineanu. Totodată, el cerea ca în şcoli să se aplice semnele ortografice stabilite de Academia Română. Animat de dorinţa de a pune întregul învăţământ în slujba educării tinerei generaţii în spiritul ataşamentului faţă de poporul român, pedagogul P. Pipoş susţinea că principiul suprem al didacticii îl constituie *caracterul naţional al învăţământului*. Formularea unui astfel de principiu era subordonată acţiunii de orientare a întregului proces de învăţământ spre ţelul urmărit de întregul popor : asigurarea unităţii culturale, în vederea unirii cu România.

Pentru ca învăţătorii din Transilvania să fie la curent cu realizările colegilor de peste munţi, în presa pedagogică se publicau articole cu caracter informativ privind : organizarea învăţământului [12], programele şi manualele şcolare [13], activitatea de culturalizare a maselor în spirit haretist [14]. Toate aceste informaţii nu rămîneau fără ecou, ci, dimpotrivă, îndemnau la acţiune, la o acţiune unitară. Semnificativ în această direcţie este un articol intitulat *Sărbătorirea domnului Spiru Haret*, care a apărut în revista „Vatra şcolară" din Sibiu : „...din cînd în cînd — scria autorul articolului — a străbătut cîte o rază şi la noi, trezind energii care au rodit spre folosul şcolii şi al poporului" [15].

Prin intermediul presei pedagogice au fost cunoscute o parte din operele literare ale lui Eminescu, Caragiale, Alecsandri, Creangă, într-o perioadă în care cărţile tipărite în România treceau cu mare greutate Carpaţii.

Concomitent cu acţiunile întreprinse de corpul didactic din Transilvania pentru educarea tinerei generaţii în spiritul dragostei pentru poporul român, pentru limba şi cultura română, de cealaltă parte a mun-

[10] Ion Popescu, *Raportul dintre şcoală şi cultură*, „Transilvania", 1891, nr. 7, p. 196.

[11] V. Petri, în „Şcoala practică", anul I, 1882, p. 65.

[12] Cf. „Şcoala poporală", 1893.

[13] Cf. „Şcoala poporală", nr. 6/1883.

[14] Cf. „Foaia scolastică" nr. 23—24 din 1900 şi 1—5 din 1901.

[15] „Vatra şcolară" nr. 2/1912, p. 42.

ților se desfășura o muncă similară, menită să cultive în conștiința tineretului simțăminte frățești față de cei care se aflau încă sub dominație străină.

În cărțile de citire pentru școala primară, ca și în cărțile de istorie, se făceau dese referiri la românii din Transilvania, la lupta lor națională și socială. Așa, de pildă, în Cartea de citire pentru clasa a III-a primară urbană, scrisă de G. I. Ionescu-Gion și V. Gr. Borgovan ș.a. se făcea următoarea precizare: „...și transilvănenii și bănățenii și locuitorii din Țara Crișului, și cei din Maramureș... toți sîntem frați, pentru că toți ne coborîm din daco-romani. Dovada cea mai puternică că sîntem români e că toți vorbim aceeași limbă, limba română, și avem aceleași obiceiuri și aceleași credințe" [16].

Un alt text, în care se făcea prezentarea progreselor înregistrate pe plan politic de poporul român în secolul al XIX-lea, se încheia cu următoarea frază: „să avem nădejde că vom putea merge mai departe, s. ne vedem strînși la un loc cu toți românii" [17].

Școala de toate gradele din vechea Românie, ca și din Transilvania, reușise să cultive în toate straturile sociale conștiința necesității unirii. Această conștiință însuflețea cele mai de seamă acțiuni, îndeosebi cele ale tineretului studios. Întîlnirea studenților români la mormîntul lui Ștefan cel Mare din 1871, a fost o expresie a acestei unități și un legămînt pentru afirmarea ei în viitor „...toți românii — spunea A. D. Xenopol în cuvîntarea rostită cu acest prilej — fie ei din orice țară, să lucreze neobosit, fiecare în parte și cu toți împreună spre aflarea și răspîndirea mijloacelor care vor putea să înlesnească înrădăcinarea credințelor, năzuințelor și speranțelor noastre comune în *unul și același viitor, și să asigure împlinirea acelui viitor însuși*" (s.n.) [18]. Viitorul la care se referea Xenopol și spre înfăptuirea căruia îndemna pe toți românii să lucreze era unirea românilor de pe ambele versante ale Carpaților. Pretutindeni, deci, aceeași năzuință, aceeași fierbinte dorință care se transmitea din generație în generație, devenind tot mai puternică. Un rol important în propagarea culturii românești, în dezvoltarea conștiinței naționale și în organizarea diverselor acțiuni menite să pregătească actul unirii l-au avut o serie de așezăminte culturale ca: „Asociația transilvană pentru literatura română și cultura poporului român" (Astra), 1861, „Asociația pentru cultura poporului român din Maramureș" (1862), „Asociația arădană pentru cultura și conservarea poporului român" (1862). Pe lîngă faptul că a sprijinit învățămîntul, fiecare din aceste așezăminte a desfășurat o vie activitate publicistică, a organizat conferințe, întruniri etc. la care au participat numeroși elevi și studenți. Acțiunea de promovare a culturii naționale se continua astfel dincolo de pereții claselor, iar cei mai activi din cadrul asociațiilor erau, cel mai adesea, slujitorii școlii.

Pentru a contribui la strîngerea legăturilor de frăție „între junimea studioasă din toate părțile României", Al. Papiu Ilarian a întemeiat „Societatea Transilvania" din București pentru sprijinirea studenților și a elevilor români din imperiul habsburgic (1868).

---

[16] G. I. Ionescu-Gion, V. Gr. Borgovan, ș.a., *Carte de citire pentru clasa a III-a primară urbană*, ed. a IV-a, București, 1902-1903, p. 94.

[17] *Ibidem*, p. 262.

[18] A. D. Xenopol, *Scrieri sociale și filozofice*, Editura științifică, 1967, p. 211.

Două decenii mai tîrziu — în 1891 — s-a întemeiat, tot la București, „Liga pentru unitatea culturală a tuturor românilor", care, sub conducerea lui V. A. Urechia, iar mai tîrziu a lui N. Iorga, a coordonat eforturile intelectualilor și studenților munteni, moldoveni și transilvăneni îndreptate spre susținerea luptei de eliberare națională a românilor din Transilvania.

Sub auspiciile Ligii Culturale a creat N. Iorga „Universitatea populară de la Vălenii de Munte" (1908), deschisă intelectualilor din toate regiunile românești. Aici au venit numeroși învățători și profesori din Transilvania să afle din prelegerile marelui istoric noi date asupra trecutului poporului român, cu care înflăcărau apoi inimile tinere ale elevilor lor.

Apreciind la justa valoare contribuția pe care o putea aduce școala la desăvîrșirea unității spirituale a poporului român, Spiru Haret a folosit poziția sa de ministru al învățămîntului pentru a veni în sprijinul învățămîntului românesc din Transilvania și pentru a se realiza educația elevilor din România în spiritul ideii unității statale.

Într-un moment de intensificare a legăturii școlii din Transilvania cu „țara", a apărut legea Apponyi (1907) prin care s-au închis numeroase școli românești, a fost frînată activitatea de tipărire a cărților românești și a fost interzisă pătrunderea unui număr mare de publicații apărute în România. Ca o reacție față de aceste măsuri a început acțiunea de trecere clandestină a cărților românești peste munți. Unul dintre cei mai harnici transportatori de carte românească a fost Badea Cîrțan, care, mergînd din școală în școală, cerea elevilor cărți pentru românii din Transilvania. „Nu era început de primăvară fără ca Badea Cîrțan să nu vie la Iași și să cutreiere școală cu școală, începînd cu Universitatea, cu redacțiile ziarelor și sfîrșind cu librăriile de unde aduna cărți pentru a le duce fraților din Ardeal" [19].

Printre cele 76 621 volume care i-au fost confiscate în 1903, peste 9 000 erau cărți școlare și peste 6 000 cărți pedagogice și didactice [20]. Chiar dacă aceste cărți, fiind confiscate, n-au putut ajunge în mîna elevilor, altele, care au fost trecute dincolo de munți tot de către Badea Cîrțan sau de către alții, au pătruns în orașele și satele transilvănene, întreținînd viu în conștiința tinerilor și a vîrstnicilor idealul unirii. Cu toate piedicile puse, ideea unirii Transilvaniei cu România stăpînea tot mai puternic mintea și inima întregii populații românești din Transilvania.

În momentul în care condițiile obiective au permis trecerea la acțiune în vederea înfăptuirii unirii, spiritele erau pe deplin pregătite. Printre cei mai activi participanți la pregătirea directă a mărețului act de la 1 decembrie 1918 au fost învățătorii [21]. Ei au activat în cadrul consiliilor naționale județene, au participat la organizarea adunărilor de alegere a delegaților pentru adunarea de la Alba-Iulia, iar mulți dintre ei au avut cinstea să reprezinte interesele poporului la 1 decembrie 1918.

[19] Rudolf Sutzu, „Lumea" din 29 iunie, 1936, p. 4.

[20] V. Curticăpeanu, *Răspîndirea și prohibirea cărții românești în epoca dualismului austro-ungar*, în „Studii" nr. 6/1964.

[21] V. Popeangă, *Lupta corpului didactic din Transilvania pentru realizarea unirii de la Alba-Iulia*, în „Revista de pedagogie" nr. 9/1963.

Folosind forme și mijloace variate, școala românească de o parte și de alta a Carpaților a lucrat sistematic, an după an, asupra sufletului românesc, ajutîndu-l mai întîi să-și contureze idealul național și apoi să-l propage din generație în generație, pînă în clipa în care a devenit cu putință înfăptuirea lui. „...prefacerile sufletești — spunea N. Iorga — sînt în viața unui popor esențiale, fără ele nimic nu se poate pregăti, și cu dînsele e sigur un popor totdeauna de clădirea viitoare care se va ridica pe aceste nezguduite temelii" [22].

Manifestînd receptivitate față de trebuințele poporului, școala a pregătit spiritele pentru o mai profundă înțelegere a acestor trebuințe, pentru precizarea idealului într-un anumit moment al dezvoltării sale istorice și pentru înfăptuirea acestuia.

Cele mai de seamă tradiții ale școlii românești le găsim înscrise în contribuția pe care ea a avut-o la înfăptuirea statului național unitar Cunoașterea acestora ne îndeamnă, deopotrivă, la prețuirea înaintașilor și la acțiuni capabile să se ridice la înălțimea idealului pentru a cărui realizare muncește și luptă acum întregul nostru popor.

ВКЛАД РУМЫНСКОЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ РУМЫНСКОГО ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВА

(Резюме)

Объединение Трансильвании с Румынией было подготовлено на протяжении веков единством экономической и культурной жизни трёх румынских земель. Важную роль в осуществлении культурного единства сыграла школа, передающая из поколения в поколение идею общего происхождения румынов из Молдавии, Мунтении и Трансильвании. Под влиянием культурного направления „Арделянской школы", образование в румынских землях уделило большое внимание румынскому языку, истории и географии родины. После 1848 г. — когда была выражена мысль о необходимости политического объединения румынских государств, ставшая идеалом румынского народа — школа воспитывала подрастающее поколение в духе этого идеала.

С 1848 г. до 1918 г. учебники, педагогическая печать, работы по теории педагогики непрерывно выдвигали мысль об единстве румынского народа и о необходимости соединения Трансильвании с Румынией; таким образом они подготовляли народ к великому событию 1-го декабря 1918 г.

LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT ROUMAIN A LA FORMATION DE L'ÉTAT NATIONAL UNITAIRE

(Résumé)

L'union de la Transylvanie à la Roumanie a été préparée pendant des siècles par l'unité de la vie économique et culturelle des trois principautés roumaines. L'école, qui a transmis de génération en génération l'idée de l'origine commune des Roumains de Moldavie, du Pays Roumain et de la Transylvanie, a joué un rôle important dans la réalisation de l'unité culturelle. Sous l'influence du courant culturel, connu sous le nom de „Scoala

[22] N. Iorga, *Unirea principatelor*, Vălenii de Munte, 1909.

ardeleană" (l'École de Transylvanie), l'enseignement des pays roumains a mis l'accent sur l'étude de la langue roumaine, de l'histoire et de la géographie de la patrie. Après 1848 — lorsqu'on a lancé l'idée de la nécessité de l'union politique des pays roumains, idée qui était devenue un idéal pour le peuple roumain — l'école a éduqué la jeune génération dans l'esprit de cet idéal.

A partir de 1848 jusqu'en 1918, les manuels, la presse pédagogique, les travaux de théorie pédagogique ont promu sans trêve l'idée de l'unité du peuple roumain de même que la nécessité de l'union de la Transylvanie à la Roumanie en préparant de la sorte le peuple tout entier à l'acte historique du 1-er décembre 1918.

THE CONTRIBUTION OF THE ROMANIAN SCHOOL TO THE FORMATION OF THE NATIONAL UNITARY STATE

(Abstract)

The act of union of Transylvania with Romania was prepared for centuries by the unity of economic and cultural life in the three Romanian Principalities. An important part in fulfilling the cultural unity was played by our school, which conveyed from generation to generation the idea of common origin of the Romanians in Moldavia, Wallachia and Transylvania. Under the influence of the cultural trend known as „Școala Ardeleană" (The Transylvanian School) the instruction in the Romanian countries laid stress on the study of the Romanian language, on the history and geography of our fatherland. After 1848 — when the idea of the necessity of a political union of the Romanian countries was expressed, the idea becoming an ideal for the Romanian people — our school trained the young generation in the spirit of this ideal.

From 1848 to 1918 the textbooks, the pedagogical printed material, the works of pedagogical theory promoted steadily the idea of unity of the Romanian people and the necessity of unification of Transylvania with Romania, thus preparing heartily the whole people for the great act on the 1st of December 1918.

Reflecții cu privire la pedagogia comparată

Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU
Membru coresp. al Acad. Republicii Socialiste România

Pedagogia comparată este astăzi obiectul unor vii discuții la care participă nu numai pedagogi, ci și alți intelectuali „cu orizonturi variate : filozofi, sociologi, istorici, antropologi, specialiști în științele politice și economice, profesori de fizică nucleară și de biologie etc." [1].

La prima vedere, pedagogia comparată — ramură tînără a pedagogiei [2] — apare ca o disciplină cu un obiect bine precizat, ca studiu al sistemelor de învățămînt și educație pe popoare, elaborat pe baza metodei comparate ; totuși, la o examinare mai profundă, ea ocazionează un șir întreg de controverse, ca un „crux interpretum", în chestiuni esențiale ca : denumirea și definiția ei ca disciplină științifică, obiectul și problematica ei, metodele de cercetare și, inclusiv, importanța și valoarea acestei științe.

În articolul de față, vom prezenta în primul rînd punctele de vedere ce s-au conturat la diferiți specialiști pe plan mondial privind obiectul și problematica acestei discipline, arătînd totodată și punctul nostru de vedere concretizat în activitatea noastră științifică și didactică în acest domeniu [3].

*

Denumirea unei științe — ca și titlul unei cărți — este expresia care condensează în modul cel mai scurt și mai clar cu putință conținutul ei, constituind totodată un apel și o directivă pentru cercetarea ei. Pornind de la acest adevăr, e cazul să facem constatarea că, în legătură cu denumirea acestei discipline, în timp ce unii specialiști (francezi, sovietici, mulți germani, români etc.) o denumesc „pedagogie comparată", alții (anglo-saxonii și, în mod sporadic, unii germani) îi zic „educație comparată" sau „educație comparativă". Alții îi spun „știința educației comparate" („Vergleichende Erziehungswissenschaft").

Reținînd această diversitate de denumiri, observăm că ele diferă numai din punctul de vedere al terminologiei, în timp ce ideea pe care o exprimă rămîne aceeași.

În aceeași ordine de idei, găsim necesare următoarele lămuriri : e firesc ca în țările anglo-saxone să se folosească expresia „educație comparată" sau „educație comparativă", fiindcă acolo termenul de „educație" face „double emploi", denumindu-se cu el atît educația ca proces cît și pedagogia ca teorie sau *știință* despre acest proces. Cît despre denumirea dată de cîțiva *pedagogi germani*, ea ține de preocuparea lor de a scoate în evidență caracterul de știință al acestei dis-

---

[1] A. Vexliard, *La pédagogie comparée*, Paris, 1968, p. 167.

[2] Punctul ei de plecare îl constituie M. A. Jullien, *Schiță a unei pedagogii comparate (Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817).

[3] Șt. Bîrsănescu, *Școala germană*, (36 p.), Iași, 1933 ; *Curs de pedagogie contemporană, pe țări*, ținut la Univ. din Iași, 1933—1934 ; *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, 414 p., Iași, 1936.

cipline şi poate şi de înclinaţia acestora de a transpune în germană termenii străini, cum este, în cazul de faţă, termenul grecesc „pedagogie".

Luînd în considerare toate acestea, optăm pentru folosirea termenului de „pedagogie comparată", pe care îl reclamă şi o anumită raţiune logică : din moment ce azi se tinde la extinderea termenului de „pedagogie" asupra întregii ştiinţe a educaţiei, apare logic — în acord cu această tendinţă — să facem uz de termenul „pedagogie comparată", denumind cu el una din ramurile ei principale.

În ce ne priveşte pe noi, aceasta se impune şi datorită faptului că limba noastră face de mult deosebirea între „pedagogie" şi „educaţie", semn al bogăţiei ei lingvistice de care nu se poate face abstracţie fără a se ajunge la confuzii.

*

Oricît de sugestivă ar putea fi denumirea unei ştiinţe pentru surprinderea obiectului ei de cercetare, ea nu ne poate spune prea mult. O asemenea funcţie epistemologică revine în primul rînd definiţiei ca una care, prin exprimarea genului proxim şi a diferenţelor specifice, este proprie să satisfacă această cerinţă.

Adoptînd acest punct de vedere, să vedem cum este *definită* pedagogia comparată de specialişti, fixîndu-ne totodată şi poziţia noastră în această problemă.

La o privire generală, observăm că pedagogia comparată a fost definită în mod variat, pornindu-se de la o definiţie cu caracter general şi ajungîndu-se la definiţii mai complexe. Iniţial, cu M. A. Jullien [4] ea a fost concepută ca o ştiinţă a sistemelor de învăţămînt şi educaţie pe ţări şi popoare, elaborată cu metoda comparată şi avînd ca scop să ofere cititorilor, cu deosebire reformatorilor învăţămîntului, material informativ şi exemple despre sistemele de învăţămînt din diverse ţări, pentru a organiza mai bine învăţămîntul şi educaţia din propria lor ţară.

Trebuie să adăugăm că acestei definiţii i s-au conformat numeroşi cercetători în studiile lor, printre care şi G. Costa-Foru [5], care publică în 1860 un voluminos studiu despre sistemele de învăţămînt din mai multe ţări apusene, şi că şi azi această concepţie e încă prezentă în opere care tratează despre geografia educaţiei [6].

Alţi cercetători, apreciind lucrările de pedagogie comparată concepute în spiritul gîndirii lui M. A. Jullien, le obiectează, totuşi, faptul că rămîn la expuneri cu caracter descriptiv şi pretind lucrări care să fie întregite cu noi elemente cu privire la factorii determinanţi ai sistemelor de învăţămînt şi educaţie. Pe această linie se înscriu mai mulţi specialişti.

M. E. Sadler ş.a. vorbesc de „forţele determinante ale sistemelor de educaţie", spunînd că „pentru a înţelege structura unui sistem de edu-

---

[4] M. A. Jullien, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, 1817. Pentru informaţii de detaliu, cf. A. Vexliard, *Op. cit.*, p. 19—23.

[5] G. Costa-Foru, *Studii asupra instrucţiunii publice în unele din statele cele mai însemnate ale Europei*, Bucureşti, 1860, 505 p.

[6] M. Debesse, *„Qu'est-ce que l'éducation comparée ?* „Bulletin de la Société, française de pédagogie" nr. 125/1958, p. 43—46 ; *L'éducation comparée : géographie de l'éducation nouvelle*, „Bulletin de psychologie" nr. 9/1957.

cație, e nevoie să cunoaștem factorii lui determinanți : statul, biserica, economia, familia, minoritățile naționale, influențele universităților, chestiunile financiare și politice" [7] ; în principiu, deci, ei vorbesc de factori geografici și sociali.

I. L. Kandel [8] ș.a., preocupați în egală măsură de explicarea sistemelor de învățământ, atrag atenția asupra caracterului național, „l'arrier-fond"-ul sistemelor educative [9], dînd astfel atenție factorilor istoriei.

Fr. Schneider, renumitul pedagog german, adoptînd același punct de vedere al unei pedagogii comparate explicative, după ce la început dă o mare atenție studiului a zece factori (1. caracterul național ; 2. spațiul geografic ; 3. cultura ; 4. știința și filozofia ; 5. stratificarea socială și politică ; 6. economia ; 7. religia ; 8. istoria ; 9. influențele străine ; 10. influențele imanente) pentru înțelegerea justă a sistemelor de educație, vine cu o analiză a factorilor endogeni și exogeni în cercetarea comparativă a sistemelor de educație, pentru a recomanda cercetătorilor să se ridice de la faptele observate la generalizări, la legi ale educației, adică la stabilirea de cunoștințe științifice de pedagogie generală [10].

Werner Kinitz și Wolfgang Menert, preocupați la fel de problema definirii pedagogiei comparate [11], prezintă — în opoziție cu comparatiștii occidentali — concepția marxist-leninistă despre pedagogia comparată marxistă : „pedagogia comparată marxistă — notează ei — cercetează fenomenele existente, de bază, politico-educative și pedagogice și regularitatea acestor fenomene în diferite țări, în condiții concrete și legături reciproce. Ea se orientează în procesele politico-educative și pedagogice care au loc în prezent, ținînd cont de condițiile istorice ale apariției și dezvoltării lor".

Pedro Rosselló, cunoscutul și apreciatul pedagog contemporan și conducător al publicației U.N.E.S.C.O. „Revue internationale de pédagogie", împreună cu alții, completează definiția pedagogiei comparate într-un mod interesant, propunînd ca studiile respective să abordeze și cerințele educative, inclusiv reformele de învățămînt și educație, pentru a desprinde tendințele de evoluție și de creștere a învățămîntului și educației pe popoare. Concepută astfel, pedagogia comparată urmează să obțină o orientare prospectivă și un punct de vedere dinamic în cercetarea educației și instrucției [12]. O dată acest punct de vedere admis, pedagogia comparată devine o confruntare de diverse măsuri, luate în diferite țări, din punct de vedere al educației, spre a face față viitorului [13].

---

[7] M. E. Sadler, *How we can learn any thing of Practical Value from the Study foreign systeons of Education*, Guilford, 1900.

[8] I. L. Kandel, *Studie in Comparative Education*, Boston, 1933 ; A. Vexliard, *Op. cit.*, p. 51—52.

[9] Fr. Schneider, *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Heidelberg, 1961.

[10] Fr. Schneider expune aceste idei mai întîi în 1931 și 1934, în „Revue internationale de l'éducation", apoi în 1961, în *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Heidelberg ; vezi și A. Vexliard, *Op. cit.*, p 58.

[11] W. Kinitz și W. Menert, *Cu privire la problema pedagogiei comparate*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 6/1967.

[12] P. Rosselló, *Difficultés innérentes aux recherches en éducation comparée dynamique*, „Revue internationale de pédagogie", 1963, p. 203—221.

[13] A. Vexliard, *Op. cit.*, p. 31.

Acestea sînt principalele încercări de definire a pedagogiei comparate. Fără îndoială, ele aduc vederi luminoase în această problemă, şi nu fac obiectul unor divergenţe cum s-ar putea crede, ci, mai curînd se corectează şi se completează reciproc.

În această ordine de idei, găsim necesar să exprimăm unele puncte de vedere proprii, menite să ajute la clarificarea şi la orientarea justă a cercetărilor respective.

Mai întîi, atragem atenţia asupra faptului că nu trebuie să confundăm cercetările de pedagogie comparată cu cercetările de pedagogie generală făcute pe baza metodei comparate. Aşa, de exemplu, cercetarea lui G. Costa-Foru sau, mai tîrziu, aceea a lui G. G. Antonescu şi I. I. Gabrea despre organizarea învăţămîntului pe ţări [14] sînt studii de pedagogie comparată, fiindcă scopul lor principal a fost acela de a ne informa despre sistemele de învăţămînt din alte ţări. În schimb, studiul nostru *Clasa de elevi* [15], sau *Academia domnească a lui Alexandru cel Bun, de la Suceava (legendă sau realitate ?)*, deşi folosesc metoda comparată, rămîn : primul un studiu de pedagogie generală, iar al doilea un studiu de istorie a pedagogiei, pe cînd cursul nostru de *Pedagogie contemporană*, ţinut la Universitatea din Iaşi în anii 1933—1934, cu scopul de a informa în mod ştiinţific şi sistematic despre educaţia şi pedagogia pe ţări şi despre tendinţele lor de dezvoltare, a constituit o lucrare de pedagogie comparată. Mai precizăm că un studiu care tratează, să zicem despre anumite metode didactice aplicate într-o ţară, fără ca autorul respectiv să aplice metoda comparată, nu poate pretinde că e studiu de pedagogie comparată.

În a doua ordine de idei, mai precizăm următoarele în legătură cu definirea pedagogiei comparate : izvorînd din nevoia de informare despre educaţia şi învăţămîntul din alte ţări şi luînd astfel înfăţişarea unei geografii pedagogice chemată să lărgească orizontul oamenilor de şcoală şi să dea sugestii reformatorilor şcolari, găsim că *pedagogia comparată trebuie să fie în primul rînd, o ştiinţă descriptivă şi explicativă a sistemelor de învăţămînt şi educaţie pe ţări şi popoare.* Dar cu dubla observare : să nu rămînă numai la descripţie şi naraţie ; apoi, angajîndu-se în descrierea forţelor determinante ale învăţămîntului şi educaţiei pe ţări, să nu cadă nici în sociologism, nici în istorism.

În fine, la toate acestea, adăugăm că sîntem pe deplin de acord cu ideea ca pedagogia comparată să se ridice şi la generalizări, la „regularităţi" de care să profite pedagogia generală, precum şi cu ideea de a i se asigura acestei pedagogii un caracter *prospectiv*, bazat însă nu pe speculaţii de profetism, ci pe materiale documentare şi, îndeosebi, pe cercetarea reformelor învăţămîntului, a fenomenelor demografice, a ridicării nivelului economic şi cultural al popoarelor respective, în lumina materialismului istoric.

★

[14] G. G. Antonescu şi I. I. Gabrea, *Organizarea învăţămîntului*, Bucureşti, 1933.

[15] Şt. Bîrsănescu, *Academia domnească a lui Alexandru cel Bun, de la Suceava...* „Revista învăţămîntului superior", 1968, nr. 9 ; *Clasa de elevi*, Minerva, 1928—1929.

Definiția unei noțiuni joacă un mare rol în progresul cunoașterii, dar caracterul ei general, sintetic, nu asigură o înțelegere largă a lucrurilor. Această observare e valabilă și pentru pedagogia comparată. Ca urmare, pentru a ne asigura o astfel de cunoaștere, este necesar să procedăm la o determinare a *obiectului și a problematicii.*

Ca și mai sus, tot așa și aici considerăm util să prezentăm mai întîi pozițiile diverșilor cercetători în materie, după care să urmeze unele observații și propuneri proprii.

Pozițiile comparatiștilor cu privire la obiectul și problematica pedagogiei comparate nu sînt suficient de clare și explicate. Totuși, la o privire sintetică, se pot deosebi două răspunsuri în această chestiune. Werner Kinitz și Wolfgang Menert văd ca obiect al pedagogiei comparate „cercetarea fenomenelor existente, de bază, politico-educative și pedagogice și a regularităților acestor fenomene în diferitele țări, în condiții concrete și legături reciproce" [16]. Deși succintă, această precizare este totuși importantă. După ei, pedagogia comparată are, de fapt, sarcina de a cerceta politica școlară pe țări și sistemele educative și pedagogice, în vederea stabilirii de regularități de ordin pedagogic.

În contrast cu aceștia, A. Vexliard, prezintă obiectul pedagogiei comparate sub forma unui program analitic de probleme, deosebind :

A. *probleme mai ales de ordin politic :* determinarea scopurilor generale ale educației (de care se leagă probleme filozofice) ; mijloacele de realizare puse la dispoziția educației (buget, finanțe) ; administrația (centralizare sau descentralizare ?) ; internaționalizarea învățămîntului (participarea la educația internațională) ; raportul dintre biserică și stat ; instrucția privată ; libertatea de învățămînt etc.

B. *probleme economice :* raportul dintre învățămînt și profesie ; posibilități și limite de ordin material pentru dezvoltarea învățămîntului ; planificarea învățămîntului.

C. *probleme sociale :* democratizarea învățămîntului ; participarea părinților la susținerea instituțiilor școlare ; învățămîntul și opinia publică.

D. *probleme pedagogice* (care sînt cele mai numeroase) : chestiunile principale legate de educație ; reformele învățămîntului global și la anumite nivele ; formarea cadrelor didactice ; compararea programelor și orariilor din învățămînt ; comparații între diversele metode de învățămînt ; problema elevilor dotați ; educația permanentă ; conflictele dintre învățămîntul general și specializare, dintre cel clasic și cel științific, dintre cultura generală și învățămîntul profesional ; examene și concursuri ; psihologia școlară ; orientarea școlară și profesională ; accesul la diferite nivele de învățămînt ; școli urbane și școli rurale ; inspecția pedagogică, controalele ; reglementarea eliberării de diplome ; perfecționarea cadrelor didactice ; problema elevilor mai puțin dotați ; manualele școlare ; învățămîntul pe materii diverse ; programa unică ; învățămîntul preșcolar ; limbile vechi ; rolul nou al universităților ; delicvența juvenilă etc. [17].

---

[16] W. Kinitz, W. Menert, *Op. cit.*, p. 6—7.

[17] A. Vexliard, *Op. cit.*, p. 98—101. În textul la care ne referim mai sus, unele teme sînt prezentate mai detaliat.

La o privire sintetică, aceste teme au fost grupate de autor în două mari probleme: democratizarea învăţământului; planificare şi previziuni.

Apreciind străduinţa comparatiştilor pentru a determina obiectul şi problematica pedagogiei comparate, găsim necesar să expunem şi punctul nostru de vedere privitor la aceste chestiuni. Mai întîi, avînd în vedere natura studiilor de pedagogie comparată, aceea de studii de sinteză despre sistemele de învăţămînt şi educaţie, despre reformele pedagogice, despre curentele educative şi pedagogice din diferite ţări, considerăm util ca ele să-şi păstreze acest caracter şi pe viitor, deoarece noi avem nevoie pentru orientarea noastră în educaţie şi pentru reformele şcolare de vederi largi şi cuprinzătoare.

Consecvenţi cu acest punct de vedere, găsim că problematica pedagogiei comparate se poate concentra în următoarele teme:

1. sistemele de învăţămînt şi educaţie; politica educaţiei (aci se vor include şi problemele privind democratizarea, planificarea învăţămîntului, curentele educative);

2. sistemele de gîndire pedagogică; modernizarea pedagogiei; curentele de gîndire pedagogică;

3. reformele pedagogico-educative; legislaţia şcolară; organizarea învăţămîntului, a şcolilor etc.;

4. Tendinţele de dezvoltare a educaţiei şi învăţămîntului, precum şi a pedagogiei.

Toate acestea urmează să fie studiate pe ţări şi popoare, pe plan comparativ.

Dar, ceea ce ni se pare deosebit de important de subliniat în legătură cu obiectul şi problematica pedagogiei comparate, este necesitatea ca în cercetarea temelor ei să se opereze cu anumite categorii de gîndire pedagogică, menite să ducă la concluzii clare şi noi. De exemplu:

— studierea sistemelor de învăţămînt să se facă din punctul de vedere al tensionalităţii, pentru a arăta dacă sistemele cercetate sînt tensionale sau isonomice;

— în studierea organizării învăţămîntului să se stabilească dacă e vorba de o centralizare sau descentralizare a acestuia şi ce efecte produce un sistem sau altul;

— în aprecierea sistemelor de învăţămînt să se ia ca fir călăuzitor principiul funcţionalismului social, cultural etc.;

— examinarea tendinţelor de dezvoltare a învăţămîntului să se facă operîndu-se cu categoriile gîndirii pedagogice avansate: a practicismului şi tehnicismului, a modernismului, a neocavalerismului (Anglia), a realismului etc.

Reţinînd astfel de precizări, o concluzie se impune cu fermitate: date fiind fineţea şi bogăţia conţinutului pedagogiei comparate şi a problematicii ei, ea reclamă cercetători temeinic şi multilateral pregătiţi, nu numai cu o pregătire pedagogică, ci şi cu o pregătire filozofică, sociologică, economică, politică, psihologică etc.

★

Ca orice domeniu de cercetare științifică, pedagogia comparată face uz de *metode* proprii de studiu. În această problemă, comparatiștii probează o interesantă unitate de vederi : toți propun și utilizează *metoda comparației.*

Frank Hilker, unul dintre cei mai de seamă comparatiști germani, analizează această metodă și stabilește că ea se compune din patru grade sau trepte : descrierea, interpretarea, juxtapunerea și comparația, ultima fiind concepută, de fapt, ca un act de evaluare a sistemului studiat, pe baza confruntării datelor obținute. Comparația ca evaluare „are drept scop să degajeze din analizele precedente ceea ce poate fi considerat ca adevărat-valabil" [18].

Pe lîngă comparație, *metoda statistică* este aceea care e prețuită și folosită pentru studiile de pedagogie comparată de la M. A. Jullien la P. Rosselló [19]. Dar e vorba de o statistică de date speciale, școlare și pedagogice, pentru cunoașterea sistemelor de învățămînt și educație, apoi de date sociale, politice, economice și psihologice, pentru explicarea lor din punctul de vedere al pedagogiei comparate.

O atenție specială se acordă și *metodei clasificării.* Pe lîngă faptul că toți comparatiștii o apreciază ca instrument pentru studiul faptelor de învățămînt și educație, H. A. Grace propune utilizarea ei și pentru clasificarea teoriilor pedagogice [20].

În fine, e de remarcat că numeroși comparatiști contemporani fac uz de aceste metode nu numai pentru a elabora tabloul sistemelor de învățămînt și educație, ci și pentru a trage concluzii științifice care instruiesc și interesează pe orice om de cultură. Tipic este cazul lui Jean Léon, care caracterizînd diversele sisteme de învățămînt, prezintă vederi deosebit de interesante ca, de exemplu [21] :

— în învățămînt, o atmosferă generală caldă, o temperatură plăcută s-a dovedit o condiție favorabilă desfășurării lui rodnice ;

— în școala franceză domnește intelectualismul, ca acțiune pedagogică pentru claritate, obiectivitate și exactitate ; educația extraintelectuală e neglijată ;

— în țările germanice este un învățămînt semitensional, adică cu greacă și latină ca învățămînt tensional, dar fără examene și notări severe (isonomie) ;

— în S.U.A. este un sistem de învățămînt isonomic, cu opțiuni pentru materiile de studii, cu educație fizică, sport, excursii. „De notat, totodată, că în țările caracterizate printr-o educație isonomică nivelul învățămîntului tinde să scadă".

În legătură cu metodele de cercetare ale pedagogiei comparate, publicistica de specialitate conține și alte observații interesante.

---

[18] A. Vexliard, *Op. cit.*, p. 72.

[19] *Ibidem*, p. 66.

[20] H. A. Grace, *Comparative of Education*, C.E.R., 5, 3, févr. 1962, și A. Vexliard, *Op. cit.*, p. 86—87.

[21] J. Léon, *Quelques réflexions sur les diverses systèmes de l'éducation*, „Revue de psychologie des peuples", an 19, nr. 11.

În ce ne privește, avem și aci de făcut cîteva precizări și anume: pornind de la constatarea că studiile de pedagogie comparată se pot face fie pe cale de *erudiție* (studiind izvoarele de informație despre sistemele de educație din diferite țări), fie pe cale de cercetare concretă (mergînd la fața locului), opinăm pentru introducerea acestor două metode, în chip motivat: numai cercetarea livrescă nu poate asigura o cunoaștere fidelă a sistemelor de educație și învățămînt, dar nici cea realizată numai pe bază de excursii și vizite la fața locului, fiindcă acesteia îi lipsește aparatul aperceptiv.

Pentru o cercetare a sistemelor de educație și învățămînt pe țări și popoare e absolut necesară o înarmare a cercetătorului cu studii despre țările respective: cu studii de istorie și sociologie, politică, psihologie, inclusiv cu lectura monografiilor de școli.

Constatîndu-se, apoi, că tendința de democratizare a învățămîntului este însoțită de o scădere de nivel a învățămîntului, pentru ca după aceea să intervină o creștere a acestuia [22] găsim necesar ca cercetătorul care vrea să studieze sistemele de educație și învățămînt pe țări să fie foarte atent la tendințele politico-școlare din țările respective, pentru a nu considera un aspect trecător drept o notă permanentă.

★

Din analiza temelor de mai sus, se desprind cîteva concluzii care credem că trebuie reținute.

Știind că o problemă sau o materie de studiu e cu atît mai necesară pentru o societate cu cît ea este mai viu dezbătută și cultivată și invers, *conchidem* că pedagogia comparată — azi atît de dezbătută — răspunde unor însemnate necesități ale societății noastre contemporane și, ca atare, trebuie să-i acordăm toată atenția. Pedagogilor români le revine cu atît mai mult această datorie, cu cît — după cum s-a arătat mai sus — pedagogia comparată datează la noi de peste 100 de ani. Întrucît pedagogia comparată — precum s-a înțeles din explicațiile anterioare — poate contribui la îmbogățirea culturii pedagogice generale atît a cadrelor didactice, cît și a reformatorilor învățămîntului, predarea ei în învățămîntul superior devine astfel o necesitate. De unde, datoria noastră de a pleda pentru introducerea pedagogiei comparate în planurile de studiu de învățămînt superior, sincronizîndu-ne astfel cu acțiunea întreprinsă în această direcție în mai multe țări (Belgia, Anglia, Spania, R.D.G., R.F. a Germaniei, S.U.A., Japonia).

Luînd în considerare evoluția accelerată a învățămîntului din țara noastră și lupta pentru continua lui perfecționare, decurge — din cele de mai sus — o nouă sarcină: aceea de a forma cadre competente de specialiști în materie, care să contribuie în mod activ și rodnic la dezvoltarea pedagogiei comparate în țara noastră.

[22] A. Vexliard, *Op. cit.*, p. 146.

О СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

(Резюме)

Данный очерк представляет собой критический анализ главнейших вопросов сравнительной педагогики как науки: наименование, предмет, проблематику и ее методы научного исследования.

Автор анализирует вышеуказанные вопросы на основе старых и новых работ по сравнительной педагогике — румынских и зарубежных — завершая анализ каждого вопроса некоторыми предложениями.

Автор считает, что в странах, где используются термины „воспитание" и „педагогика" подходящим наименованием будет „сравнительная педагогика". Это педагогическая наука, изучающая системы образования и воспитания, воспитательные и педагогические направления в разных странах — описательно, объяснительно и проспективно.

В заключительной части автор приводит предложения в связи с развитием сравнительной педагогики в Румынии.

RÉFLEXIONS CONCERNANT LA PÉDAGOGIE COMPARÉE

(Résumé)

L'auteur présente une étude critique des principaux problèmes qui concernent la pédagogie comparée en tant que science: la dénomination, l'objet, la problématique et ses méthodes de recherche scientifique.

L'auteur examine les problèmes ci-dessus à la lumière des travaux de pédagogie comparée, anciens et actuels, tant roumains qu'étrangers et conclut l'étude de chaque problème par certaines suggestions. Tout en optant pour le terme de pédagogie comparée, l'auteur souligne la grande valeur de cette science pédagogique qui se propose d'étudier les systèmes d'enseignement et d'éducation et, à la fois, les courants éducatifs et pédagogiques, d'une façon comparée selon les pays et les peuples au triple point de vue descriptif, explicatif et prospectif.

A la fin de l'étude, l'auteur fait des recommandations se rapportant au développement de la pédagogie comparée dans la République Socialiste de Roumanie.

SOME THOUGHTS CONCERNING THE COMPARATIVE PEDAGOGY

(Abstract)

The paper is an essay on the main problems regarding the comparative pedagogy as a science: the denomination, its content, problems and methods of scientific investigation.

The author examines the above-mentioned problems on the basis of the comparative pedagogy works in the past and present, both Romanian and from abroad, in order to conclude the study of each by some suggestions. Among other things, the author thinks that the most adequate denomination for the science, would be „comparative pedagogy". The author defines it as a pedagogical science of great value which should study the systems of training and education, as well as the educational and pedagogical trends in a comparative way, according to each country and people, from the descriptive, explanatory and prospective point of view.

The author ends with some suggestions connected to the development of comparative pedagogy in Romania.

Societate, educaţie, dezvoltare

Prof. ŞTEFAN COSTEA

Afirmarea interrelaţiilor reciproce dintre societate şi educaţie este astăzi un lucru comun. Că educaţia este un produs al societăţii şi că ea este, în acelaşi timp, un factor al dezvoltării acesteia este o teză a cărei valabilitate nu se mai cere a fi demonstrată. Consecinţa firească a interdependenţei dintre educaţie şi societate — caracterul social-istoric al fenomenului educativ — a fost sesizată şi evidenţiată de multă vreme şi de către mulţi gînditori, iar în prezent ea este aproape unanim acceptată.

Abordarea multilaterală şi adîncită a modului în care se pun şi se cer a fi soluţionate în prezent marile probleme ale educaţiei (caracterul şi obiectivele fundamentale ale acţiunii educaţionale, structura, conţinutul şi metodologia procesului educaţiei, relaţiile instituţiilor şi sistemelor şcolare cu mediul social ş.a.) este însă nu numai de dorit, ci şi imperios necesară. Că lucrurile stau aşa o dovedesc nenumăratele acţiuni şi studii asupra educaţiei pe care le întreprind în prezent diferitele instituţii şi organizaţii naţionale şi internaţionale, guvernamentale şi neguvernamentale, institute şi formaţii de cercetare ştiinţifică, personalităţi politice, ştiinţifice etc.

Modalităţile în care sînt puse, direcţiile spre care se îndreaptă eforturile, orientările, profilurile, duratele şi finalităţile sistemelor şcolare contemporane continuă să fie extrem de diverse, întrucît diverse sînt condiţiile economico-sociale, politice şi culturale pe care educaţia şi şcoala, ca instituţie socială, le reflectă.

O analiză suficient de amplă asupra dezvoltării istorice a sistemelor educative pare-se că justifică o apreciere făcută de un specialist în materie, şi anume aceea că „...toate sistemele şcolare, în forma în care noi le cunoaştem astăzi, tind spre un acelaşi „punct de maturitate" imaginară, la nivelul căruia, maximum de educaţie va fi asigurat la maximum de mulţi tineri, singura limitare fiind aptitudinea indivizilor de a ajunge la cutare sau cutare nivel de învăţămînt secundar şi superior" [1].

Un asemenea nivel de dezvoltare a învăţămîntului şi educaţiei n-a fost realizat pînă în prezent nicăieri. Ca urmare este actuală problema „creşterii" sistemelor şcolare. Această problemă interesează toate ţările, atît pe cele puternic dezvoltate, cît şi pe cele în curs de dezvoltare. În acest context, cercetările ştiinţifice şi programele de dezvoltare a educaţiei iniţiate pe plan mondial au căpătat în ultima vreme şi vor dobîndi în viitor un caracter tot mai accentuat prospectiv.

Asigurarea eficienţei programelor educative face necesară depăşirea modurilor tradiţionale de abordare şi de cercetare a educaţiei, iniţierea şi realizarea unor cercetări interdisciplinare în cadrul cărora, alături de optica pedagogică, psihologică şi antropologică etc., o pondere şi un rol tot mai mare îl are deja punctul de vedere sociologic.

---

[1] Raymond Poignant, *Etablissement des objectives pour le developpement de l'éducation en France*, în vol. O.C.D.E. *L'éducation et le developpement economique et social — Projet regional mediteraneen*, Paris, 1962, p. 225.

În această privință, astăzi devine din ce în ce mai evident că formarea și dezvoltarea omului nu mai poate și nu mai trebuie să fie considerată în sine și pentru sine, doar ca mijloc de satisfacere a intereselor personale, individuale. Dezvoltarea umană în societatea modernă reclamă, cel puțin cu tot atîta tărie, pregătirea omului pentru a putea participa efectiv, cu toate însușirile pe care natura i le-a conferit și în măsura în care societatea i-o cere, la producerea bunurilor materiale și la crearea altor bunuri și servicii utile colectivității.

Sub acest raport, în epoca contemporană se poate vorbi de o veritabilă revoluție ce se înfăptuiește în domeniul educației. Sub presiunea crescîndă a complexității dezvoltării științifico-tehnice și sociale are loc un pronunțat proces de trecere de la sisteme de învățămînt închise avînd puternice caractere de clasă, la sisteme școlare deschise pentru un număr din ce în ce mai mare de copii și tineri. În acest sens se vorbește de o evidentă democratizare a învățămîntului. Bineînțeles că o asemenea afirmație nu trebuie să fie luată și acceptată fără nici un fel de rezerve. O autentică democratizare nu poate avea loc nici în acest domeniu, ca de altfel nici în altele, decît o dată cu schimbarea radicală, revoluționară a orînduirilor economico-sociale care au generat sisteme școlare închise, de clasă. Oricum, realitățile politice, economice și sociale contemporane au făcut deja necesară reconsiderarea adîncită a concepțiilor despre caracterul, locul și rolul pe care educația și educatorii îl au și trebuie să îl aibă în societate.

Este încă foarte apropiată perioada în care învățămîntul a fost considerat, atît în teorie, cît și în practică, doar ca un simplu bun de consum, iar serviciile de învățămînt numai ca prestații care, din punctul de vedere al colectivității, însemnau exclusiv cheltuire de mijloace materiale și financiare, fără randament social.

În ultimele decenii, marile transformări istorice au demonstrat însă că din punct de vedere economic și social sistemul de învățămînt al unei țări constituie nu numai principalul mijloc pentru perpetuarea valorilor sale spirituale și pentru dezvoltarea capacităților de care membrii dispun, ci și principalul instrument prin intermediul căruia își pregătește resursele umane în vederea adaptării lor adecvate la schimbările pe care le reclamă progresul sub toate aspectele sale. Această realitate a fost surprinsă și este din ce în ce mai puternic exprimată de un număr crescînd de oameni de știință și cultură. Directorul general al Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură declară deschis, într-o lucrare recent publicată în limba română, că, în zilele noastre, educația „...a devenit un element al productivității, deci un factor de producție. Iat-o promovată la rangul de «investiții rentabile»[2]. Această schimbare de optică nu trebuie, însă, să conducă la subestimarea și la neglijarea aspectelor umaniste și culturale ale educației, a obiectivelor formării multilaterale și dezvoltării depline a personalității umane.

Același prestigios om de cultură se întreba pe bună dreptate : „Dar este oare adevărat că omul este numai sau în special o resursă pentru dezvoltare ? Desigur că nu. Înainte de a fi sursa și materialul dezvoltă-

[2] René Maheu, *Civilizația universalului — Inventar al viitorului*, Editura științifică, București, 1968, p. 59.

rii, înainte de a fi agentul dezvoltării, omul este, în primul rînd, scopul ei. Căci ce dezvoltăm ? Pe cine dezvoltăm şi pentru cine ? Tocmai omul este cel pe care-l dezvoltăm, şi-l dezvoltăm pentru el însuşi" [3].

O societate şi o economie cu adevărat umanistă nu pot rămîne numai la considerarea şi la promovarea fiinţei umane şi a activităţilor sociale din categoria bunurilor de consum ca agenţi activi ai producţiei şi dezvoltării. „...Singura economie care poate fi calificată drept umanistă este aceea pentru care omul este alfa şi omega dezvoltării" [4].

Pentru a-şi putea îndeplini aceste două categorii fundamentale de obiective, o politică şcolară temeinic elaborată trebuie să se întemeieze pe cunoaşterea şi luarea în considerare a legăturilor strînse dintre învăţămînt şi un număr sporit de factori economico-sociali, a căror pondere în trecut a fost mai mică decît în prezent şi, ca atare, neglijată. Este vorba, în primul rînd, de factorii demografici şi de rolul lor în planurile de dezvoltare a sistemelor şcolare, rol care a fost pus în evidenţă de creşterea rapidă a populaţiei în unele ţări şi continente, mai ales după cel de-al doilea război mondial, de generalizarea progresivă a învăţămîntului elementar şi secundar etc.

Fenomenele demografice — natalitatea, mortalitatea infantilă şi generală, sporul natural al populaţiei, compoziţia pe vîrste a acesteia etc. — depinzînd în măsură hotărîtoare de orînduirile sociale în care se desfăşoară, au incidenţe directe cu politica şcolară. De ritmul şi amploarea lor depind efectivele de elevi şi de cadre didactice necesare pe diferite grade de învăţămînt şi tipuri de şcoli, ca şi necesarul de spaţii de şcolarizare, de dotări şi echipări etc. în anumite perioade, la anumite intervale de timp. Aceasta face actuală şi necesară practica previziunilor demografice cît mai riguroase, pentru judicioasa repartizare a eforturilor în timp, în vederea satisfacerii corespunzătoare a nevoilor de educaţie şi instrucţie a societăţii. În această privinţă, un rol din ce în ce mai mare îl au, în domeniul de care ne ocupăm, statisticile educaţiei şi învăţămîntului. Această problemă a fost dezbătută la a X-a sesiune a Conferinţei generale UNESCO, în anul 1958, care a adoptat şi o Rezoluţie privind normalizarea internaţională a statisticilor educaţiei.

Menite să înglobeze date numerice sau cantitative asupra unităţilor de învăţămînt, a metodelor întrebuinţate şi a rezultatelor obţinute în domeniul educaţiei [5], aceste statistici trebuie să înregistreze cu exactitate date asupra nivelului de instruire a populaţiei, asupra unităţilor şcolare, asupra efectivelor de elevi, studenţi şi cadre didactice, date în legătură cu absenteismul şcolar, cu pierderile şi abandonurile şcolare etc., cu scopul de a se putea realiza analize cantitative şi calitative asupra stadiului şi a tendinţelor de dezvoltare a învăţămîntului, în raport cu dezvoltarea generală, economico-socială şi culturală a ţării.

Planurile de dezvoltare generală a ţărilor, în cadrul cărora sînt înglobate atît dezvoltarea economică, cît şi cea socială şi culturală, cuprind ca parte integrantă şi planurile de dezvoltare a educaţiei. În elaborarea lor trebuie să se ţină seama de enorma dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii,

[3] *Idem*, p. 60.
[4] *Ibidem*.
[5] Vezi, UNESCO, *Manuel des statistiques de l'éducation*, Paris, 1961.

de diversificarea și complexitatea crescîndă a activității economico-sociale, care cer în prezent o pregătire generală și o calificare, în același timp, mai aprofundată și mai specializată decît în trecut. Din această cauză, relațiile învățămîntului cu nevoile de cadre de toate categoriile ale societății constituie o latură esențială a sistemului școlar, cu extrem de mari implicații asupra structurii și conținutului acțiunii educaționale. Reprezentînd principalul factor care participă la pregătirea, formarea și perfecționarea forței de muncă, educația, prin anumite laturi ale ei, ca și știința, participă direct la dezvoltarea forțelor productive ale societății. În această privință, sociologia educației și învățămîntului trebuie să dea răspuns la un număr mare de probleme cum ar fi : În ce mod este cel mai convenabil ca învățămîntul să fie corelat cu necesitățile generale ale dezvoltării economice, sociale și culturale ? La ce nivel o societate își poate permite și e avantajos să plaseze investițiile materiale și financiare în învățămînt ? Care este raportul optim între diferitele nivele și sectoare ale învățămîntului ? Este mai avantajos să se dezvolte prioritar învățămîntul obligatoriu de cultură generală, cel profesional, tehnic sau superior, sau, într-o etapă a dezvoltării societății, să aibă întîietate un sector, iar în alta, altul ? Pe ce căi se poate asigura eficiența socială maximă a învățămîntului și în ce fel poate fi riguros măsurată aceasta ?

În legătură cu aceste probleme, după o perioadă lungă de timp în care educația a fost considerată și practicată, în principal, ca un mijloc de pregătire generală pentru viață a tinerelor generații, de formare a copilului sau tînărului ca viitor cetățean, acum se pune imperios problema ca, alături de aceste obiective, să se asigure, prin sistemele de învățămînt, *formarea profesională solidă a tineretului*. În ce raport trebuie să se afle acest obiectiv cu cele tradiționale ? Ce caracter, ce orientare și conținut e necesar să aibă studiile, pentru ca să se realizeze nu formarea omului „în general", ci formarea lui „în special" ? Pînă unde trebuie extinsă pregătirea de cultură generală, cultura profesională și în ce relații este avantajos să se afle acestea cu pregătirea practică a elevilor ? Este mai avantajoasă formarea profesională prin școli sau prin alte forme de pregătire ca, de exemplu, formarea la locul de muncă ? Din punctul de vedere al pregătirii profesionale nu poate fi nesocotit faptul că învățămîntul pregătește și absoarbe el însuși o bună parte din elementele pe care le-a format. Profilul pregătirii cadrelor didactice, numărul lor, pe grade de învățămînt și tipuri de școli, depind de obiectivele generale ale dezvoltării, de eșalonarea în timp a acțiunilor etc.

În aceste condiții, o pondere tot mai mare și o importanță sporită o au chestiunile vizînd caracterul, conținutul și organizarea acțiunii de orientare școlară și profesională, ca unul din mijloacele pe care societatea este determinată să îl pună la îndemîna indivizilor, pentru asigurarea valorificării superioare, adecvate, a resurselor lor, atît în interesul societății, cît și în interesul lor individual.

Dincolo de aceste aspecte ale raporturilor dintre educație și dezvoltarea socială, indiferent de stadiul în care se găsește ea, astăzi există ca o tendință generală lupta împotriva analfabetismului și pentru prelungirea duratei școlarității obligatorii, ca o condiție indispensabilă pentru asigurarea dezvoltării ulterioare a resurselor umane. Obiectivele și sar-

cinile pe care diferitele ţări şi le propun, ca şi acţiunile practice pe care le întreprind pentru realizarea lor, variază de la o ţară la alta, atît ca principii, cît şi ca aplicare.

În afară de acestea, progresul ştiinţific şi tehnic contemporan, accelerarea ritmului dezvoltării sociale contemporane fac necesară reconsiderarea raporturilor dintre educaţia şcolară şi cea postşcolară, între educaţia tineretului şi educaţia adulţilor. În epoca noastră şi, mai accentuat, în viitor este şi va fi tot mai clar că instrucţia şi educaţia căpătată de membrii societăţii în tinereţe devine din ce în ce mai puţin capabilă să asigure oamenilor cunoştinţele, priceperile şi deprinderile de care aceştia au nevoie, în întreaga perioadă a vîrstei active. Aceste considerente de ordin social, ştiinţifico-tehnic şi economic concură la orientarea acţiunii educaţionale spre ceea ce unul din participanţii la discutarea problemelor educative ale timpului nostru a denumit „viaţa integrală a învăţămîntului" [6]. Necesitatea de perfecţionare, fie, culturală în general, fie profesională, este impusă de cerinţele mereu noi ale dinamicii vieţii sociale, de insuficienţa instrucţiei şcolare în unele cazuri, de insuficienţa mijloacelor şcolare tradiţionale în altele.

În aceste condiţii, devin extrem de actuale asemenea chestiuni ca acelea referitoare la obiectivele generale — sociale şi economice — ale acţiunii de formare generală şi de perfecţionare profesională a adulţilor, la educaţia permanentă ca factor esenţial al dezvoltării economice, social-politice şi culturale, la problemele specifice ale educaţiei permanente a adulţilor în diferite ţări, în funcţie de stadiul dezvoltării lor, la care se adaugă cele privind structura, modalităţile de organizare şi metodele specifice acţiunii educaţionale postşcolare.

Un alt mare grup de probleme sociologice ce se cer luate în considerare în zilele noastre, atunci cînd e vorba de orice fel de acţiuni vizînd transformări în acţiunea educaţională, sînt cele referitoare la organizarea şi la conţinutul sistemului pregătirii, perfecţionării şi promovării personalului didactic. În condiţiile în care învăţămîntului şi educaţiei i se conferă obiective din ce în ce mai complexe şi în care structurile şcolare şi conţinuturile instructiv-educative se adaptează noilor condiţii ale dezvoltării ştiinţei şi societăţii, modalităţile pregătirii tuturor categoriilor de cadre didactice, nivelul la care se asigură aceasta, mijloacele ce li se pun la îndemînă pentru permanenta perfecţionare a pregătirii lor, trebuie şi ele dezvoltate şi modernizate, pentru că, fără aceasta, nici o acţiune de perfecţionare a procesului educativ şi a instituţiilor şcolare nu este realmente posibilă. După cum a reieşit pregnant din viile discuţii purtate în cadrul unei mari reuniuni franceze [7], dedicată special acestei chestiuni, într-o şcoală în care, în viitor, obiectivul principal îl va constitui nu dobîndirea de cunoştinţe, nici aceea de „a învăţa cum să înveţi", ci de „a învăţa cum să devii", realizarea acestui obiectiv

[6] Vezi André Grandpierre, *Une éducation pour notre temps*, Ed. Bergen Lavrault, Paris, 1963.

[7] Colocviul naţional francez de la Amiens, 15-17 martie 1968, pe tema *Pentru o şcoală nouă — formarea cadrelor didactice şi cercetarea ştiinţifică în pedagogie* (Vezi *L'expansion de la recherche scientifique*, „Revue de l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique", numero special, mai, 1968).

reclamă cu imperioasă necesitate personalul didactic astfel format, atît cultural cît și profesional, încît să fie în măsură să îndeplinească o asemenea misiune istorică de care depinde hotărîtor viitorul omenirii.

Această latură a vieții personalului didactic nu este însă decît una — e adevărat, nu minoră — a statutului material, moral și social al personalului didactic, căruia societatea trebuie să îi confere un loc și un rol deosebit, pe măsura misiunii ce îi este atribuită.

În sfîrșit, sfera preocupărilor de sociologie a educației și învățămîntului nu se restrînge numai la cercetarea relațiilor de ansamblu ale fenomenului educativ cu societatea în general și cu celelalte fenomene sociale. Ea studiază instituțiile școlare ca realități sociale vii, cu structuri, interrelații și interdependențe interne proprii, în cadrul cărora se stabilesc multiple și complexe raporturi între educatori și cei educați, unde se formează grupe și colectivități mai mari sau mai mici, cu problematici variate, cu modalități diverse de a fi și de a acționa, cu proveniențe, profiluri și grade de coeziune specifice etc. Cunoașterea profundă a acestor aspecte ale realității școlare este o condiție sine qua non pentru judicioasa organizare și desfășurare a muncii instructiv-educative, pentru succesul acesteia.

Caracteristicile majore ale realității sociale contemporane : interdependența crescîndă și legăturile din ce în ce mai strînse între persoane, state, popoare, mobilitatea din ce în ce mai accelerată a indivizilor, a maselor, a situațiilor, transformările istorice a căror profunzime și amploare nu au precedent, obligă la intensificarea și conjugarea eforturilor pentru stabilirea judicioasă a rolului mereu mai important pe care capacitățile (în primul rînd intelectuale), cunoștințele, instrucția și educația îl au în prezent și îl vor avea în viitor în ansamblul vieții sociale.

După cum spunea acum zece ani Gaston Berger, unul din reprezentanții notorii ai prospectivismului în domeniul educației, noi am lăsat departe în urma noastră era *sclavului*, acea perioadă cînd omul era în același timp furnizorul și diriguitorul forței motrice. A fost depășit stadiul *conducătorului*, în care forța animalului sau a aburului era convenabil condusă și orientată de om. Sîntem pe punctul de a depăși și faza *controlorului*, în care omul nu mai are decît sarcina supravegherii felului cum se execută munca și îndepărtării greșelilor. A sosit timpul cînd avem, în principal, nevoie de *inventatori* în toate domeniile vieții sociale, științifice sau tehnice [8].

Prin însuși faptul că lumea pe care o trăim înregistrează un ritm de dezvoltare în necontenită accelerare, ea devine, în toate articulațiile sale și pe toate planurile, un univers al noutăților. În această lume nimic nu se mai poate învechi, nimic nu mai este vechi. Totul se demodează înainte de a se fi uzat propriu-zis. Ca atare, este firesc ca, în lumea mereu mai nouă pe care o trăim, educația și învățămîntul să dobîndească, atît structural, cît și în conținut și mijloace, o înfățișare mereu nouă. Pentru a putea fi concordantă cu sensul și ritmul evoluției istorice contemporane, acțiunea educațională trebuie să înregistreze, mai hotărît și mai sis-

[8] Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, Presses Universitaires de France, Deuxième edition, Paris, 1967, p. 117.

a preocupărilor pentru vehicularea unui volum mare de cunoştinţe, tematic decît a făcut acest lucru pînă în prezent, o subordonare marcată pentru cultivarea şi formarea multilaterală a personalităţii umane. Acelaşi autor spune în această privinţă că : „A înarma bine omul pentru a-i permite să trăiască într-un univers în accelerare înseamnă a-i da, alături de ştiinţa indispensabilă, entuziasmul, luciditatea, curajul" [9].

De pe aceste poziţii, într-un spirit adînc ştiinţific şi prospectiv, cu exigenţă şi chibzuinţă, partidul şi statul nostru au iniţiat şi au întreprins un ansamblu de măsuri încheiate cu adoptarea în Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 a Directivelor privind dezvoltarea învăţămîntului şi votarea în Sesiunea Marii Adunări Naţionale din mai 1968 a noii Legi a învăţămîntului din Republica Socialistă România. Întemeiate pe analiza profundă a stadiului actual de dezvoltare a învăţămîntului românesc şi pe valorificarea experienţei pozitive acumulate în ţara noastră şi pe plan mondial în domeniul învăţămîntului, aceste documente deschid perspective fără precedent dezvoltării necontenite şi adaptării sistemului de învăţămînt la condiţiile evoluţiei social-economice şi culturale ale societăţii noastre.

Conferind educaţiei şi învăţămîntului un profund rol umanist, acela de dezvoltare multilaterală deplină a personalităţii, şi sarcini esenţiale în pregătirea cadrelor necesare economiei şi culturii naţionale, complexul de măsuri preconizat tinde să asigure aşezarea şcolii noastre de toate gradele pe baze moderne, perfecţionarea ei continuă, sub raportul conţinutului şi structurii organizatorice, concordant cu nivelul dezvoltării tuturor celorlalte domenii ale vieţii sociale şi cu cerinţele actuale şi de perspectivă ale acestora.

Asemenea măsuri ca acelea privind prelungirea duratei şcolarităţii obligatorii la 10 ani, coborîrea vîrstei de şcolarizare de la 7 la 6 ani, diversificarea studiilor încă din ultimele clase ale şcolii generale obligatorii, reconsiderarea structurii, conţinutului şi a duratei învăţămîntului profesional, în legătură cu prelungirea duratei învăţămîntului obligatoriu, mai buna finalizare a studiilor la toate nivelele şcolii, extinderea şi diversificarea învăţămîntului postuniversitar etc. au menirea de a duce la sporirea substanţială a eficienţei sociale şi pedagogice a învăţămîntului nostru.

Toate aceste măsuri şi acţiuni sînt dovezi elocvente despre importanţa şi valoarea fundamentării sociologice a teoriei şi practicii educaţionale. Ansamblul măsurilor adaptate în România pentru dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului a condus la stabilirea unui sistem şcolar în cadrul căruia este asigurată circulaţia liberă a elevilor între toate gradele şi tipurile de şcoli, precum şi o judicioasă corelaţie între şcoala generală, învăţămîntul profesional, tehnic, secundar şi superior, creîndu-se astfel largi posibilităţi de pregătire şi de valorificare a înclinaţiilor, intereselor şi aptitudinilor elevilor. Prin aceste calităţi şi prin multe altele, acţiunile întreprinse reprezintă o contribuţie originală la soluţionarea marilor probleme ale dezvoltării învăţămîntului socialist, la dezvoltarea teoriei şi practicii didactice contemporane.

[9] *Idem*, p. 124-125.

ОБЩЕСТВО, ВОСПИТАНИЕ, РАЗВИТИЕ

(Резюме)

В данном очерке автор приводит анализ факторов, определяющих новый подход к изучению воспитательного явления, подчеркивая главнейшие стороны и направления социологического исследования учебно-воспитательного процесса.

Указывается на то, что под растущим давлением современной научно-технической революции и ускорения ритма социального развития характер, содержание и основные объективы воспитательного действия изменились и продолжают изменяться. С этой точки зрения подчеркивается переход от понимания воспитания как индивидуального права, к рассмотрению воспитания как элемент продуктивности, фактор производства, т. е. как область необходимая обществу.

В этом контексте во второй части очерка подчеркивается роль демографических и социальных факторов в планировании воспитания, роль статистик воспитания и образования, соотношение школьной системы и нужды общества в кадрах, соотношение школьного и послешкольного воспитания и т. п.

Очерк заканчивается выявлением сторого научного обоснования мероприятий, принятых в Румынии в 1968 году по развитии и усовершенствовании всех типов школ.

SOCIÉTÉ, ÉDUCATION, DÉVELOPPEMENT

(Résumé)

Dans cette étude, l'auteur analyse les facteurs qui ont rendu nécessaire le devancement des modes traditionnels d'aborder et d'étudier le phénomène éducatif, tout en insistant sur les principaux aspects et directions de recherche sociologique du processus instructif et éducatif.

On y soutient que, sous la pression croissante de la révolution technique et scientifique contemporaine; ainsi que par l'accélération du rythme de développement social, le caractère, le contenu et les objectifs fondamentaux de l'action éducationelle ont changé et continuent à changer, à cause de la nécessité de les adapter aux exigences contemporaines, économiques et sociales, culturelles et individuelles. De ce point de vue, l'étude insiste sur le fait que, à l'échelle mondiale, on a renoncé à considérer l'éducation comme un simple droit et bien de consommation individuelle pour la considérer comme un élément de la productivité, comme un facteur de production et, par conséquent comme un domaine d'investissement absolument nécessaire à la société.

Dans ce contexte, on souligne, dans la deuxième partie de l'étude, le rôle des facteurs démographiques et sociaux dans la planification de l'éducation, le rôle des statistiques de l'éducation et de l'enseignement dans cette action, les rapports entre le système scolaire et les nécessités de la société en fait de cadres, les relations entre l'éducation scolaire et post-scolaire etc.

A la fin, l'étude met en lumière les fondements essentiellement scientifiques des mesures prises dans la République Socialiste de Roumanie au cours de l'année 1968 pour le développement et le perfectionnement de notre enseignement de tous les degrés.

SOCIETY, EDUCATION, DEVELOPMENT

(Abstract)

In the present study, the author analyses the elements that determined the overpassing of the traditional ways in viewing and studying the educational phenomenon, laying stress on the main aspects and directions in the sociological research of the instructive-educational process.

In is shown that under the growing influence of the contemporary technical-scientific revolution and of the accelerated rhythm of the social development, the characteristic, the content and the fundamental objectives of the educational act have changed and go on changing under the necessity of adaptation to the contemporary economical-social, cultural and individual demands. From this point of view, the study points out the change, on an international scale, from considering education as a merely right and individual common good to considering it as an element of productivity, as a means of production and consequently a field of investigation absolutely indispensable for the society.

In this way, in the latter part of the paper the author underlines the role of demographic and social factors in the educational plannig, the role of educational and school statistics in this action, the relations between the school system and the needs of educational staff in the society, the relations between school and postschool education, etc.

The study is concluded by revealing the profound scientific basis of the actions taken in Romania in 1968 for the development and improvement of all our kinds of school.

Bugetul de timp liber al elevilor liceelor serale

I. ALUAŞ, P. BUCŞA, N. KALLOS, A. ROTH, G. TOMUŢA, I. VENCZEL

Obiectul acestui studiu îl constituie analiza bugetului de timp — în speţă a structurii timpului liber — al elevilor liceelor serale. Urmărind felul în care elevii acestor licee folosesc timpul lor liber, ponderea şi rolul lui în viaţă şi activitatea seraliştilor, vom încerca totodată să schiţăm unele propuneri de ameliorare a situaţiei prezente *.

Au fost investigate clasele a IX-a şi a XI-a ale secţiei serale a liceului „Ady-Şincai" din Cluj, având un efectiv de 324 de elevi (din care 200 elevi în clasa a IX-a, 124 în clasa a XI-a). Din acest efectiv, 244 elevi au completat zilnic, sub supravegherea diriginţilor, un bilanţ detaliat al bugetului de timp pe perioada unei săptămîni din luna aprilie 1968, obţinîndu-se, în final, 206 fişe prelucrabile (129 din clasa a IX-a, 77 din clasa a XI-a). Concomitent, profesorii-diriginţi de la trei din liceele cu cele mai mari secţii serale din oraşul Cluj au fost solicitaţi să-şi spună (pe baza unui chestionar) părerile în legătură cu problemele investigate. Opiniile acestor profesori (23 la număr) cu un stagiu mediu de peste 15 ani în învăţămînt, din care 10 ani în învăţămîntul seral, fiecare lucrînd cel puţin 5 ani ca diriginte în clasele secţiilor serale, ne-au fost de un real ajutor.

PARAMETRII SOCIALI AI EŞANTIONULUI **

Datele rezultate din ancheta efectuată ne obligă şi permit, în acelaşi timp să facem o analiză, înainte de toate, a componenţei populaţiei cercetate, ca premisă a înţelegerii bugetului de timp în ansamblu şi a timpului liber îndeosebi, în funcţie de profesie, sex şi stare civilă. În tabelul nr. 1 ne atrage atenţia, mai întîi, numărul relativ mic al funcţionarilor şi tehnicienilor (32) faţă de cel al muncitorilor (174). De

---

* Investigaţia pe care o prezentăm în acest articol continuă şi, într-un sens, concretizează o cercetare mai complexă întreprinsă în 8 licee cu secţii serale din judeţul Cluj, cu un eşantion de 35 de clase, însumînd 1 265 de elevi. Rezultatele acestei cercetări vor fi în curînd publicate în volumul al doilea de *Cercetări sociologice contemporane*, sub redacţia prof. univ. Miron Constantinescu, în studiul intitulat, *Aspecte sociologice ale învăţămîntului seral mediu*, semnat de I. Aluaş, N. Kallós, Gh. Nagy, A. Roth, G. Tomuţa.

** Vezi sociogramele şi tabelele anexe.

remarcat este şi faptul că în clasele începătoare ale liceelor proporţia elevilor din grupul B este în scădere în comparaţie cu situaţia existentă în clasele terminale, ceea ce denotă că numărul funcţionarilor şi tehnicienilor fără studii de cultură generală este în continuă descreştere. Printre elevii muncitori din clasa a IX-a apar, într-o proporţie considerabilă (22%) membrii cooperativei agricole de producţie (C.A.P.) şi angajate casnice, drept consecinţă a faptului că liceele serale oferă posibilităţi pentru şcolarizarea pe o scară tot mai largă şi a acestor categorii sociale care în anii trecuţi se întîlneau mai rar printre elevii seralişti.

Se impune atenţiei şi componenţa pe sexe a claselor cercetate. Din totalul de 206 elevi, 130 (adică 63,10%) sînt bărbaţi şi 76 (respectiv 36,90%) femei. Din comparaţia făcută între clase reiese în mod evident tendinţa de echilibrare a compoziţiei, în conformitate cu proporţia reală a structurii generale pe sexe a populaţiei ţării (vezi tabelul nr. 2).

Pe categorii socioprofesionale (vezi tabelul nr. 2), proporţia femeilor în categoria A (muncitori) este apropiată de media raportului general dintre bărbaţi şi femei, în timp ce în categoria B (funcţionari, tehnicieni) ea este superioară acestei medii.

Pentru interpretarea justă a structurii bugetului de timp, o importanţă mare îi revine stării civile (familiale) a subiecţilor. Se poate constata că proporţia generală a celor căsătoriţi este relativ scăzută (31 din 206), ceea ce denotă, printre altele, că vîrsta medie a celor ce frecventează liceul seral tinde să se apropie de cea a elevilor de la cursurile de zi. Proporţia femeilor căsătorite este mai mare decît a bărbaţilor căsătoriţi. În clasa a IX-a procentul de căsătoriţi este mai mare în rîndul bărbaţilor, în timp ce în clasa a XI-a situaţia este inversă. Majoritatea celor căsătoriţi provine din categoria funcţionarilor. Proporţia celor căsătoriţi este simţitor mai mare pentru elevii din ultima clasă (20,8% faţă de numai 11,6% în clasa a IX-a), ceea ce, desigur, se va repercuta asupra bugetului de timp al subiecţilor respectivi.

STATUTUL ELEVULUI SERALIST ŞI STRUCTURA GENERALĂ A BUGETULUI DE TIMP

Elevii cursurilor serale dobîndesc, încă din prima zi de şcoală, un statut complet diferit faţă de cel pe care îl au salariaţii care nu urmează această formă de învăţămînt sau faţă de cel al elevilor de la cursul de zi. Firește, aderarea la un asemenea statut este benevolă, în sensul că oricare salariat care nu posedă studii liceale, are, în principiu, latitudinea de a urma sau nu învăţămîntul seral. (Facem abstracţie de factorii economici, sociali şi morali care determină, mai mult sau mai puţin, pe fiecare să-şi completeze studiile). Dar din momentul din care el devine elev, încadrarea sa într-un asemenea statut primeşte un caracter obligatoriu pentru întreaga durată a şcolarizării.

Folosirea organizată şi pe o durată relativ îndelungată a unui cuantum de timp necesar pentru învăţare, pe lîngă orele de muncă consumate în procesul de producţie, în viaţa de familie, determină schimbarea structurală a bugetului de timp de care dispun elevii seraliști.

Datele cuprinse în tabelul nr. 3 sînt ilustrative în acest sens. Din totalul orelor unei săptămîni (168 ore), 127,5—131,8 sînt folosite de elevii cercetaţi pentru activitatea profesională, şcolară, deplasări, masă şi somn, rămînînd disponibile un număr relativ mic de ore pentru altfel de activităţi şi pentru destindere (36,7 ore la clasa a IX-a şi 32,3 ore la clasa a XI-a). Timpul necesar obligaţiilor pe care le au elevii seraliști

de a frecventa cursurile și de a-și pregăti lecțiile însumează 26,5 ore pe săptămînă. Acest cuantum de ore reprezintă a șasea parte (15,8%) din timpul total (168 ore), solicită 21,6% din timpul mediu activ (122,9 ore) și consumă aproape jumătate (47,2%) din timpul ce le-ar rămîne disponibil dacă n-ar fi școlarizați (56,1 ore).

Rezultatele anchetei scot în relief faptul că elevii lucrează în producție în medie 50,2 ore săptămînal (cei din clasele a IX-a 49,2, cei din clasele a XI-a 52 ore), adică, în general, peste 8 ore pe zi. Printre cauzele care determină acest fenomen trebuie menționat în primul rînd, faptul că un număr mare dintre subiecți lucrează în întreprinderile de construcții în care programul de muncă în lunile favorabile depășește 8 ore, ajungînd la 9 și chiar la 10 ore pe zi.

Diferențele de proporții în ce privește timpul afectat activității profesionale, nu numai în relația claselor a IX-a și a XI-a, dar și în relația bărbați-femei, se explică prin faptul că mulți dintre elevii claselor a XI-a au diferite responsabilități în procesul de producție (șefi de echipă, de ture etc.) care duc uneori la un timp în plus de muncă, peste media zilnică de 8 ore. Faptul este explicabil, dacă se ține seama că aceștia au o mai îndelungată experiență în producție și un mai larg orizont de cultură generală și profesională în comparație cu elevii din clasa a IX-a, care în majoritatea cazurilor sînt proaspeți absolvenți de școli profesionale sau ai învățămîntului de cultură generală și de curînd angajați în muncă.

Cumulînd timpul de muncă în producție (50,2 ore săptămînal) cu timpul necesar pentru frecventarea cursurilor (17,2 ore săptămînal) și cu cel folosit pentru pregătirea lecțiilor (9,3 ore) — foarte puțin de altfel — rezultă că un elev de la cursul seral muncește efectiv și în mod organizat în cele 6 zile lucrătoare în medie aproape 11 ore pe zi (vezi tabelul nr. 4). Socotind și durata deplasărilor, care este în medie 1,3 ore pe zi, rezultă că timpul afectat de elev acestor activități depășește jumătatea din durata unei zile (12,2 ore, ceea ce reprezintă 69,3% din timpul activ). Iar dacă ținem seama de faptul că învățămîntul seral se desfășoară în 5 zile pe săptămînă, atunci se constată că elevul seralist trebuie să muncească în aceste zile aproape 13 (în medie 12,8) ore, adică 72,7% din ziua activă. Se pune întrebarea: pe seama căror activități poate obține el necesarul de timp pe care-l solicită obligațiile școlare? În mod firesc el este nevoit, în primul rînd, să-și reducă timpul de odihnă. Cei 206 subiecți anchetați folosesc pentru somn 45,1 ore săptămînal, adică 6,4 ore în medie pe zi și, firește în cele 5 zile de curs și mai puțin. În al doilea rînd, elevii seraliști trebuie să-și restrîngă activitățile lor social-culturale și social-distractive: lectura extrașcolară, vizionarea pieselor de teatru și operă, frecventarea cinematografelor, participarea la diferite activități culturale și sportive etc. Timpul disponibil pe care l-ar putea afecta acestor activități atît de caracteristice timpului liber se rezumă la 40 de minute pe zi, ceea ce este foarte puțin, chiar dacă se ține cont de o creștere semnificativă a timpului consacrat acestor activități în zilele de sîmbătă și duminică (vezi sociograma nr. 2). Trebuie apoi avut în vedere și faptul că elevii anchetați efectuează munci casnice, în medie o oră pe zi, timp care se dublează tocmai sîmbătă și duminică, mai cu seamă la femei și în special la cele căsătorite. Indiscutabil că suprasolicitarea zilnică a organismului seralistului atrage după sine, nu o dată, oboseala cronică, constatată în cadrul anchetelor noastre de pînă acum, și că excesiva încărcătură a timpului activ și cotidian cu activități profesionale-școlare limitează folosirea de către elevi a unor mijloace

importante pentru dezvoltarea personalităţii lor, împiedică valorificarea cît mai deplină, atît în producţie cît şi în şcoală, a potenţelor intelectuale de care ei dispun.

Aceste aprecieri decurg limpede din analiza structurii timpului liber, pe care o efectuăm în continuare.

STRUCTURA ŞI FOLOSIREA TIMPULUI LIBER

În legătură cu bugetul de timp al diferitelor categorii sociale s-au întreprins şi se întreprind numeroase cercetări în multe ţări ale lumii. O cercetare comparativă în acest sens a fost organizată şi pe plan internaţional sub egida UNESCO [1]. În cadrul bugetului general de timp de care fiziceşte dispune individul, respectiv cele 24 ore ale zilei (sau 168 ore ale săptămînii), timpul liber — adică cuantumul de timp în care individul este eliberat de anumite îndatoriri relativ permanente — are o deosebită importanţă pentru om *. De acest timp, pe bună dreptate, se ocupă sociologii, pedagogii, psihologii etc., căutînd să indice soluţii optime pentru raţionalizarea lui, pentru utilizarea lui în scopurile cele mai adecvate dezvoltării personalităţii.

În cazul nostru, cum rezultă şi din capitolul precedent, dimensiunea timpului liber, pentru categoria socială din care fac parte şi subiecţii anchetaţi, este mult restrînsă faţă de alte categorii sociale. Faptul decurge inevitabil din statutul special pe care îl dobîndesc persoanele de diferite profesii, vîrste, sexe etc. în momentul cînd devin elevi în învăţămîntul cu frecvenţă obligatorie organizat pentru adulţii din cîmpul muncii. Sînt ilustrative în acest sens datele din tabelul nr. 5. Faţă de media generală săptămînală a „timpului liber (A)", egală cu 35,1 ore (respectiv 20,9%) din totalul bugetului de timp (168 ore), clasa a IX-a dispune de 36,7 ore (21,8%), iar clasa a XI-a de 32,3 ore (19,2%). Această diferenţă în defavoarea clasei terminale se explică prin efectuarea unui număr mai mare de ore de serviciu şi cursuri (vezi tabelul nr. 3). Ne atrage atenţia însă faptul că, deşi elevii clasei a XI-a dispun de mai puţin „timp liber (A)", ei consacră muncii casnice şi, îndeosebi, pregătirii lecţiilor un număr mai mare de ore (7,6 ore faţă de 6,8 în primul caz şi 9,9 ore faţă de 9,0 în al doilea caz). Toate celelalte activităţi culturale şi social-distractive, exceptînd lectura extraşcolară,

---

[1] Vezi de exemplu, A. Szalai şi colaboratorii, *Cercetare comparativă internaţională asupra bugetelor de timp*, în volumul *Sociologia contemporană*, al VI-lea Congres mondial de sociologie — Evian, Editura politică, Bucureşti, 1967.

* Categoria de „timp liber" este, după cum se ştie, viu disputată în literatura sociologică. Deşi există, în linii mari, un consens asupra conţinutului acestei categorii, se recomandă totuşi în fiecare caz precizarea accepţiunii sau accepţiunilor date ei. În studiul de faţă, „timpul liber" este folosit în trei sensuri (pentru a evita ambiguităţile, le vom consemna cu literele A, B, C). Prin „timpul liber (A)" înţelegem timpul ce rămîne disponibil elevului în afară de somn, masă şi activităţile socio-profesionale obligatorii (serviciu, şcoală, deplasări). „Timpul liber (B)" nu cuprinde timpul afectat pregătirii lecţiilor care, în acest caz se ataşează la activităţile obligatorii. În fine, „Timpul liber (C)" se obţine prin extragerea din „timpul liber (B)" a timpului necesar muncii casnice (indispensabilă pentru elevii adulţi). Cuantumul timpului liber (în cele trei delimitări propuse) al elevilor seraliști se modifică după cum urmează :

	t. l. (A)	t. l. (B)	t. l. (C)
zile cu program de studiu	3,0	1,8	1,1
sîmbăta	6,6	5,6	3,7
duminica	13,4	11,3	9,5

se restrîng. Este semnificativă comparația timpului afectat de elevii celor două clase acestor activități (medii săptămînale în ore):

	Cl. a IX-a	Cl. a XI-a
Lectură extrașcolară	4,8	4,5
Cinema	2,2	1,8
Televiziune	4,1	2,6
Teatru	0,3	0,3
Total	11,4	9,2
Vizite	2,1	1,8
Plimbări	2,5	1,6
Spectacole diverse	0,6	0,6
Excursii	2,7	0,4
Total	7,9	4,4

Din analiza pe sexe a timpului liber s-ar părea că femeile dispun de mai mult „timp liber (A)" decît bărbații (37,4 ore față de 33,7). În realitate, această diferență este efectul cuantumului substanțial sporit al muncilor casnice efectuate de femei (10,5 ore față de 5,1 ore). Decalajul este și mai mare sub acest aspect între cei căsătoriți și necăsătoriți (14,2 ore față de 5,8 ore). Comparația între aceste două categorii reliefează și diferențele existente în ce privește timpul afectat activităților culturale și social-distractive.

	Căsătoriți	Necăsătoriți
Lectura extrașcolară	3,6	4,9
Cinema	1,3	2,2
Televiziune	2,9	3,6
Teatru	0,3	0,3
Total	8,1	11,0
Vizite	1,7	2,0
Plimbări	1,7	2,3
Spectacole sportive	0,7	0,6
Excursii	0,8	2,0
Total	4,9	6,9

Diversele activități incluse în „timpul liber (A)" nu sînt egal distribuite pe toate zilele săptămînii. Așa cum rezultă din tabelul nr. 4, durata „timpului liber (A)", în medie 3 ore pentru primele 5 zile ale săptămînii cu program de studii, crește mai mult decît dublu sîmbăta (6,6 ore) și de peste patru ori duminica (13,4 ore). Se poate conclude prin urmare că elevii, în marea lor majoritate, folosesc chibzuit timpul liber atît de redus pentru ei. Se impune aici observația că elevii seraliști, în comparație cu alte categorii de tineri, sînt foarte mult îngrădiți în folosirea unor surse importante pentru formarea orizontului cultural contemporan.

Principalele activități nu urmează aceeași curbă. Din graficul și sociograma nr. 2 rezultă că timpul afectat pregătirii lecțiilor scade sîmbăta și urcă întrucîtva duminica, rămînînd însă mult sub proporția zilelor cu program de studiu (15,5 % față de 41,7 %), ceea ce denotă că la sfîrșitul săptămînii, în zilele fără școală, preocupările elevilor se concentrează în alte direcții. Pentru lectura extrașcolară maximul de timp se atinge sîmbăta, cu 36% din „timpul liber (A)". Activitățile social-distractive (vizite, plimbări, excursii, spectacole sportive etc.) se

ridică de la 6,6% în zilele lucrătoare și cu program de studii, la 16,1% sîmbăta și respectiv la 33,8% duminică. Dintre variatele și multiplele posibilități de destindere, elevii solicită în primul rînd filmul, televiziunea, plimbările etc. Aceasta denotă orientarea elevilor spre acele forme de folosire a timpului liber care asigură deconectarea lor maximă după intensitatea neobișnuită a preocupărilor active. Aceeași concluzie se desprinde și din cifrele foarte scăzute ale folosirii *active* a timpului liber (activități culturale, sportive etc.). Astfel de activități organizate se mențin la o scară scăzută într-o proporție relativ constantă. Preocupările casnice sporesc, în mod firesc sîmbăta față de celelalte zile (de la 22,3% la 29,3%) și scad însă duminica (la 13,4%).

CONSIDERAȚII FINALE

Toate datele redate și analizate pînă acum ilustrează, credem, situația de loc ușoară a elevilor liceelor serale. Dificultatea inerentă situației celor care muncesc și învață în același timp, dificultate conștient și benevol acceptată de cei care se înscriu la învățămîntul seral, nu poate fi pe deplin înlăturată. Există totuși multiple posibilități de a-i ajuta în mai mare măsură pe acești oameni care merită toată considerația pentru efortul și tenacitatea lor (facem aici abstracție de acele cazuri izolate cînd unii nu-și fac datoria nici la locul de muncă, nici la școală). În această direcție se cer eforturi conjugate din partea întreprinderilor, a școlilor și, desigur, a celor interesați în primul rînd, adică a elevilor.

Problema esențială o constituie creșterea ponderii timpului liber în bugetul de timp al elevilor seraliști. Ar fi desigur greșit dacă am privi rolul și importanța timpului liber în mod unilateral, dacă am lega de el și numai de el întreaga dezvoltare culturală, moral-spirituală a elevilor. Înainte de toate, școala însăși îndeplinește acest rol, contribuind eficient atît la ridicarea nivelului profesional-cultural al cursanților, cît și la formarea lor ca membrii activi ai societății socialiste, ca cetățeni demni. Trebuie însă subliniat că decalajul mult mai mare la seraliști decît la alte categorii ale celor ce muncesc dintre obligațiile lor de producție și școlare, pe de o parte, și timpul liber, pe de altă parte, se repercutează negativ chiar și asupra îndeplinirii obligațiilor lor profesionale. În momentul de față, acest decalaj duce la suprasolicitarea fizică și nervoasă a elevilor seraliști. Timpul liber de care dispun aceștia și care, așa cum s-a văzut, însumează în medie cca 35,1 ore pe săptămînă din totalul de 168 ore, nu le creează posibilitatea de a-și pregăti lecțiile în mod corespunzător prin studiul individual, fapt care determină o însușire superficială a cunoștințelor cerute de programa școlară. Nedispunînd de timp, ei sînt nevoiți să neglijeze parcurgerea bibliografiei cerute la diferitele obiecte de învățămînt, să reducă la minimum activitățile culturale, ceea ce nu poate să nu se răsfrîngă negativ asupra culturii lor generale și profesionale. Cei 22 de profesori de la liceele serale care au completat chestionarul dat de noi, constată unanim că randamentul scăzut din punct de vedere instructiv al liceului seral în comparație cu cel de zi se datorează *în primul rînd* timpului insuficient de care dispune elevul pentru studiu. (Deși, după cum remarcă judicios profesorii, nici timpul disponibil actualmente nu este folosit pe deplin rațional).

Ce soluții s-ar putea adopta pentru remedierea acestei situații, care să vizeze, în ultimă instanță, o eficiență mai sporită a învățămîntului mediu seral și care să fie în concordanță atît cu investițiile materiale făcute de stat, cît și cu investițiile de timp și energie ale cursanților?

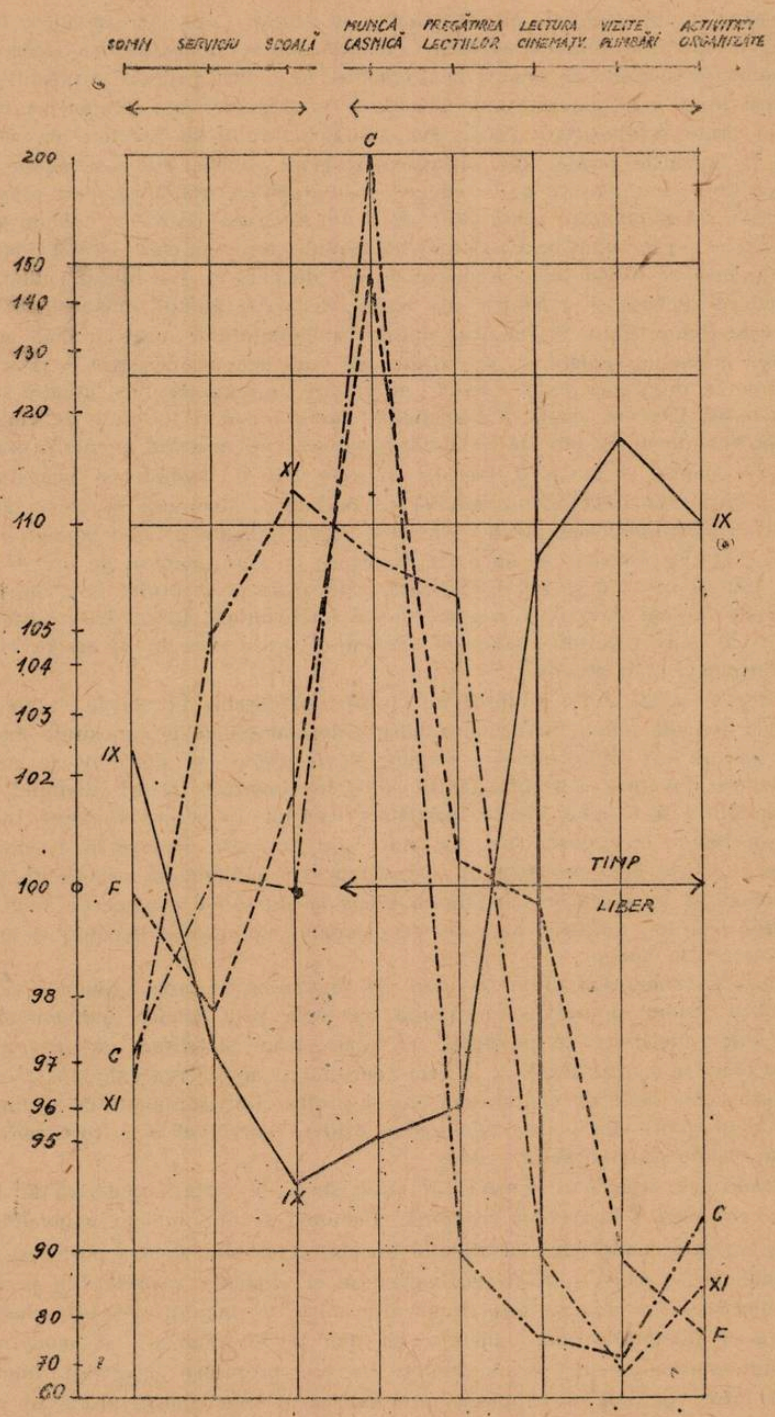
Desigur, soluția esențială ar fi ca timpul să capete o mai mare pondere în cadrul bugetului de timp al elevilor seraliști. Aceasta nu se poate realiza momentan pe seama reducerii timpului de muncă în producție. Ar fi însă necesar și posibil totodată — și acest lucru este sugerat și de profesori — să se renunțe din partea întreprinderilor la orele suplimentare ce se cer actualmente să fie prestate de către unii elevi de la cursurile serale. Prin aceasta s-ar mări, firește, într-o oarecare măsură, timpul lor liber. Dar măsura care reduce considerabil decalajul existent este *prelungirea duratei învățămîntului mediu seral cu 1 an.* Această măsură — unanim apreciată de profesori — s-a înfăptuit prin Legea învățămîntului din luna mai — 1968. Concomitent cu aceasta însă ar trebui redus numărul de ore de curs la 2—3 pe zi, menținîndu-se în continuare sîmbăta și duminica zile libere, deoarece practic numai în acest mod poate crește timpul liber. Prelungirea duratei învățămîntului seral cu încă un an, cu menținerea actualului număr de ore zilnice de curs pe considerentul că s-ar adăuga noi capitole în programe și noi obiecte de studiu, ar permanentiza situația existentă la ora actuală. Credem, apoi, că s-ar putea opera reduceri în orele de curs prevăzute în prezent la unele obiecte de învățămînt care nu necesită neapărat explicațiile profesorului pentru a putea fi însușite și care pot fi învățate și însușite și din manual, profesorului revenindu-i sarcina ca periodic (într-o oră la două săptămîni) să verifice cunoștințele elevilor și să le dea cîteva indicații privind studierea în continuare a materiei. Aceasta ar da posibilitatea să crească numărul de ore de predare la acele materii care nu se pot însuși fără explicațiile profesorului, sau care necesită exerciții sub directa îndrumare a profesorului (matematică, fizică, limbi străine etc.), ceea ce ar avea ca rezultat o mai temeinică pregătire a elevilor la aceste obiecte la care ei întîmpină mari dificultăți.

În liceele serale, rolul profesorului crește considerabil, în sensul că măiestria sa pedagogică depinde într-o foarte mare măsură de cuantumul de cunoștințe însușite de elevi în cadrul lecției. Pe cît este posibil, elevii trebuie să plece de la cursuri cu lecția aproape învățată, dat fiind faptul că și în condițiile lărgirii timpului liber — și în consecință și a celui afectat pregătirii lecțiilor — acesta continuă să rămînă restrîns și trebuie bine gospodărit. Ca atare sînt necesare încadrarea acestor unități cu profesori foarte bine pregătiți în specialitate, cu îndelungată experiență didactică și pedagogică, și folosirea pe scară largă a mijloacelor tehnice moderne audio-vizuale în predarea lecțiilor, mijloace de care, deocamdată, majoritatea liceelor, și în special secțiile serale, nu dispun.

Reducerea numărului orelor de curs pe săptămînă ar crea elevilor condiții mai bune pentru studiu și pentru efectuarea de teme prin muncă individuală. Acest lucru trebuie valorificat de profesori nu numai prin stabilirea cu discernămîntul cuvenit a temelor pentru acasă, ci și prin controlul și aprecierea exigentă a efectuării lor. Predarea unor lecții de calitate din partea profesorilor, conjugată cu o muncă individuală de pregătire din partea elevilor ar asigura un nivel mai corespunzător de cunoștințe absolvenților liceelor serale.

O asemenea organizare a învățămîntului seral de cultură generală ar necesita, desigur, o revizuire a actualelor programe, manuale etc. Programele, manualele, metodicele în vigoare, neadecvate specificului liceului seral, sînt, pentru profesori și elevi, un impediment în calea folosirii economicoase și eficiente a orelor de predare, în vederea însușirii „pe loc" a informației transmise. O simplificare, prin descărcarea capitolelor și eliminarea unora din ele, un spor de esențializare și modernizare a manualelor și programelor sînt reclamate de toți profesorii intervievați. Inadecvarea existentă între conținut și structura programelor și manualelor, pe de o parte, și *structura timpului* elevului seralist, pe de altă parte, se cere a fi grabnic eliminată.

SOCIOGRAMA NR. 1.

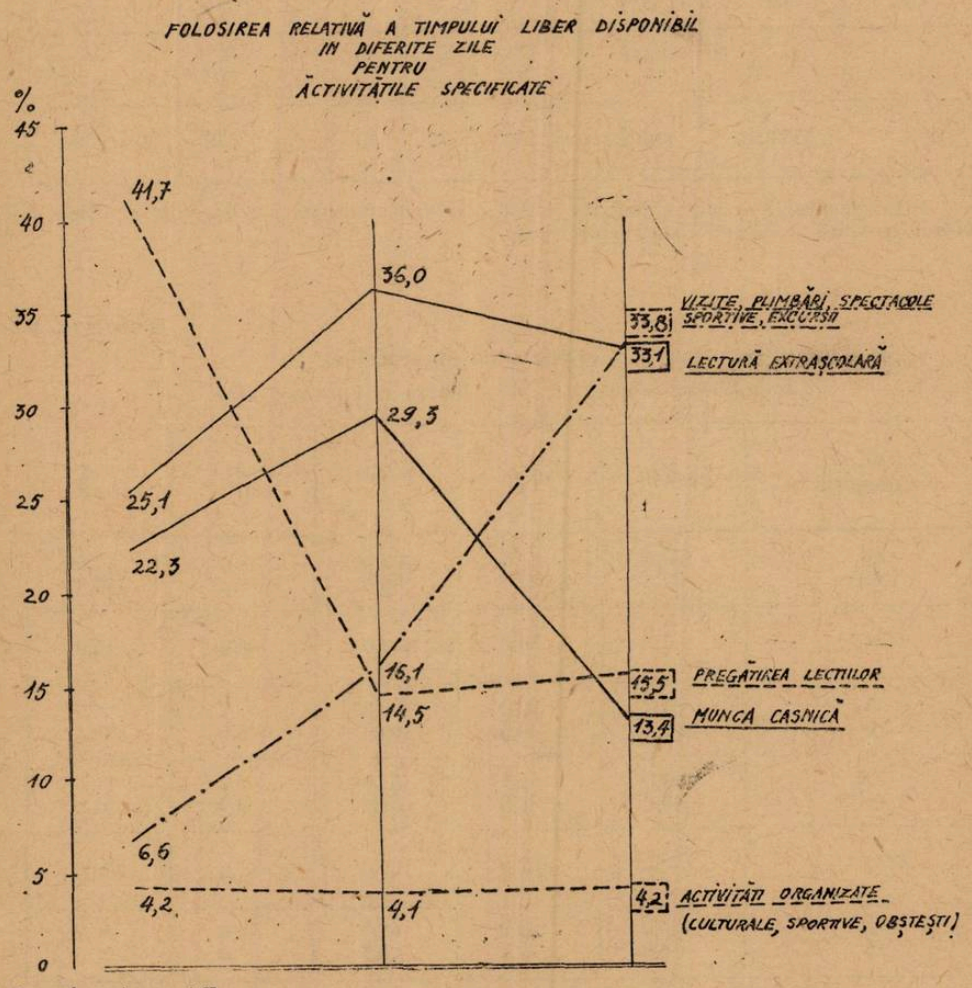


Legenda sociogramei I.

Se reprezintă pe *scară logaritmică* indicele mediilor săptămînale ale diferitelor activităţi (obligatorii şi desfăşurate în timpul liber) calculate pe *clase* şi pe două categorii determinate (sexul *feminin* şi starea civilă *căsătorită*). Indicii demonstrativi sînt următorii :

	cl. a IX-a	cl. a XI-a	sex F	stare civilă C
somn şi masă	102,3	96,1	99,6	97,3
serviciu şi deplasări	97,2	104,7	97,5	101,2
şcoală	93,4	111,0	101,7	99,0
munca casnică	95,1	107,9	148,5	200,0
pregătirea lecţiilor	96,5	105,9	101,1	90,0
lectură, cinema, tv., teatru	107,8	86,8	99,3	76,6
vizite, plimbări, spectacole sportive şi excursii	120,0	66,7	88,5	73,5
activităţi organizate (culturale, sportive, obşteşti)	110,3	82,2	75,3	91,8

SOCIOGRAMA NR. 2.



Legenda sociogramei II.

Se reprezintă în procente folosirea relativă a timpului liber disponibil în diferite zile pentru activităţile specificate. Procentele se scriu pe lîngă punctul corespunzător. Zilele demonstrate sînt : ziua cu program de studiu (medie), simbătă şi duminică. „Timpul liber disponibil" este „timpul liber (A)".

Tabelul nr. 1

STRUCTURA EŞANTIONULUI

Categoria A = muncitori *; B = funcţionari şi tehnicieni

Clase Categorii		Bărbaţi			Femei			Necăsătoriţi	Căsătoriţi	Total
		necăsătoriţi	căsătoriţi	total	necăsătorite	căsătorite	total	total		
IX		67	11	78	47	4	51	114	15	129
XI		47	5	52	14	11	25	61	16	77
IX	A	62	3	65	46	3	49	108	6	114
	B	5	8	13	1	1	2	6	9	15
XI	A	42	4	46	12	2	14	54	6	60
	B	5	1	6	2	9	11	7	10	17
A		104	7	111	58	5	63	162	12	174
B		10	9	19	3	10	13	13	19	32
TOTAL		114	16	130	61	15	76	175	31	206

* În clasa a IX-a sînt 5 membre ale C.A.P. şi 6 angajate casnice, iar în clasa a XI-a 1 membră a C.A.P., toate necăsătorite.

Tabelul nr. 2

Structura eşantionului (în procente) *

Categoria A = muncitori; B = funcţionari şi tehnicieni

Clase Categorii	Bărbaţi	Femei	Total	Necăsătoriţi	Căsătoriţi
IX	60,4	39,6	100,0	88,4	11,6
XI	67,5	32,5	100,0	79,2	20,8
TOTAL	63,1	36,9	100,0	85,0	15,0
A	63,8	36,2	100,0	93,1	6,9
B	59,4	40,6	100,0	40,6	59,4
IX	60,0	67,1	62,6	65,1	48,4
XI	40,0	32,9	37,4	34,9	51,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
A	85,4	82,9	84,5	92,6	38,7
B	14,6	17,1	15,5	7,4	61,3

* Cele 38 de fişe neprelucrate din cauza deficienţelor de înregistrare nu modifică esenţial proporţiile structurale ale populaţiei studiate.

Tabelul nr. 4

Nr. crt.	Denumirea activității	Structura generală a bugetului de timp					Durata medie a diferitelor activități			
		pe săptămînă		în zile cu program de lucru	sîmbătă	duminică	în zile cu program de lucru	sîmbătă	duminică	media g-rală pe zi
		în ore	%	%			în ore			
1	Somn	45,1	26,8	26,2	26,7	30,1	6,3	6,4	7,2	6,4
2	Masă	7,1	4,2	4,1	4,1	5,0	1,0	1,0	1,2	1,0
3	Serviciu	50,2	29,9	34,7	34,0	1,9	8,3	8,2	0,5	7,2
4	Deplasări	9,5	5,7	6,8	4,7	0,7	1,6	1,1	0,1	1,3
5	Școală	17,2	10,2	13,9	0,7	1,2	3,3	0,1	0,3	2,4
6	Pregătirea lecțiilor	9,3	5,5	5,2	4,0	8,6	1,2	1,0	2,1	1,3
7	Munca casnică	7,1	4,2	2,8	8,1	7,5	0,7	1,9	1,8	1,0
8	Lectura extrașcolară	4,7	2,8	2,0	3,9	5,9	0,5	0,9	1,4	0,7
9	Cinema	2,0	1,2	0,4	2,3	4,4	0,1	0,5	1,1	0,3
10	Televiziune	3,6	2,1	0,8	3,7	7,1	0,2	0,9	1,7	0,5
11	Teatru	0,3	0,2	*	*	1,0	*	*	0,2	*
12	Vizite	2,0	1,2	0,3	1,8	4,7	*	0,4	1,1	0,3
13	Plimbări	2,2	1,3	0,5	2,2	4,6	0,1	0,5	1,1	0,3
14	Spectacole sportive	0,6	0,3	*	0,4	2,0	*	0,1	0,5	0,1
15	Excursii	1,8	1,1	—	—	7,6	—	—	1,8	0,2
16	Activități culturale	0,3	0,2	0,1	0,1	0,3	*	*	*	*
17	Activități sportive	0,6	0,4	0,2	0,6	1,2	*	0,1	0,3	0,1
18	Activități obștești	0,6	0,3	0,2	0,4	0,8	*	0,1	0,2	0,1
19	Activități nespecificate	3,8	2,3	1,7	2,2	5,2	0,4	0,5	1,3	0,5
	TOTAL :	168,0	100,0	100,0	100,0	100,0	24,0	24,0	24,0	24,0
	Timpul liber (C)	18,7	11,1	4,5	15,5	39,7	1,1	3,7	9,5	2,8
	Timpul liber (B)	25,8	15,3	7,3	23,6	47,2	1,8	5,6	11,3	3,8
	Timpul liber (A)	35,1	20,9	12,5	27,6	55,8	3,0	6,6	13,4	5,1

Tabelul nr. 3

Variațiile pe categorii ale cuantumului de timp folosit

Categorii	Număr de persoane	1	2	3	4	5		6	7	8	9	10			
		Somn	Masă	Serviciu	Deplasări	Școală	Total (1—5)	Munca casnică	Pregătirea lecțiilor	Lectură, cinema, Tv., teatru	Vizite, plimbări, excursii, spect. sportive	Activități organizate (culturale, sport.)	Total (6—10)	Activități nespecificate	Total general
		medii săptămînale (în ore)													
Elevi în clasa a IX-a	129	**46,3**	7,1	*49,2*	*8,9*	*16,0*	*127,5*	6,8	9,0	**11,4**	**7,9**	1,6	**36,7**	3,8	168,0
Elevi în clasa a XI-a	77	*43,1*	7,0	**52,0**	**10,5**	**19,1**	**131,8**	7,6	9,9	9,2	4,4	1,2	32,3	3,9	168,0
Bărbați	130	45,0	**7,3**	51,2	9,4	17,0	129,9	5,1	9,2	10,6	7,1	1,7	33,7	4,4	168,0
Femei	76	45,2	6,7	*48,6*	9,6	17,5	*127,6*	**10,5**	9,4	10,5	5,9	1,1	**37,4**	2,9	168,0
Necăsătoriți	175	45,2	7,2	50,1	9,5	17,2	129,3	5,8	9,5	11,0	6,9	1,5	34,7	4,0	168,0
Căsătoriți	31	*44,2*	6,5	51,3	9,1	17,0	128,2	**14,2**	*8,4*	*8,1*	4,9	1,3	**36,9**	2,9	168,0
Muncitori	174	45,2	7,2	50,0	9,7	17,1	129,3	6,4	9,3	11,0	7,0	1,4	35,1	3,6	168,0
Funcționari, tehnicieni	32	*44,3*	6,2	51,4	*8,6*	17,5	128,0	**11,1**	9,2	*8,5*	4,7	1,6	35,1	**4,9**	168,0
MEDIA GENERALĂ	206	45,1	7,1	50,2	9,5	17,2	129,1	7,1	9,3	10,6	6,6	1,5	35,1	3,8	168,0

— **medii în zona maximă**
— *medii în zona minimă*

Tabelul nr. 5

STRUCTURA TIMPULUI LIBER PE CATEGORII

Proporții comparative

Activități desfășurate în timpul liber	Media g-rală pe săptămînă	Clasele		Sexul		Starea civilă		Ocupația	
		a IX-a	a XI-a	B.	F.	necăsătoriți	căsătoriți	Muncitori	funcționari, tehnicieni
Munca casnică	20,2	18,4	23,7	15,1	28,1	16,8	38,5	18,1	31,8
Pregătirea lecțiilor	26,6	24,4	30,5	27,4	25,2	27,3	22,7	26,6	26,2
Lectură, cinema, T.V., teatru	30,2	31,2	28,5	31,6	28,1	31,8	22,0	31,3	24,2
Vizite, plimbări, spectacole, sport, excursii	18,8	21,6	13,6	20,9	15,6	19,9	13,2	19,8	13,3
Activități organizate (culturale, sportive, obștești)	4,2	4,4	3,7	5,0	3,0	4,2	3,6	4,1	4,5
„Timpul liber (A)" total %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
în ore	35,1	36,7	32,3	33,7	37,4	34,7	36,9	35,1	35,1
Parte aferentă „timpului liber (C)" % în ore	53,2	57,2	45,8	57,5	46,7	55,9	38,8	55,2	42,0
„Timpul liber (C)" în ore	18,7	20,9	14,8	19,4	17,5	19,4	14,3	19,4	14,8
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Lectură, cinema, T.V., teatru	56,8	54,5	**62,2**	55,0	**60,2**	56,8	56,7	56,7	57,5
Vizite, plimbări, spectacole, sport, excursii	35,4	**37,8**	29,7	**36,4**	33,4	35,6	33,9	35,9	31,7
Activități organizate (culturale, sportive, obștești)	7,8	7,7	8,1	8,6	6,3	7,6	**9,4**	7,4	**10,8**
	medii săptămînale în ore								
Lectură, cinema, T.V., teatru	10,6	11,4	9,2	10,6	10,5	11,0	8,1	11,0	8,5
Vizite, plimbări, spectacole, sport, excursii	6,6	7,9	4,4	7,1	5,9	6,9	4,9	7,0	4,7
Activități organizate (culturale, sportive, obștești)	1,5	1,6	1,2	1,7	1,1	1,5	1,3	1,4	1,6
Munca casnică	7,1	6,8	7,6	5,1	**10,5**	5,8	**14,2**	6,4	**11,1**
Pregătirea lecțiilor	9,3	9,0	9,9	9,2	9,4	9,5	8,4	9,3	9,2

Folosirea simbolurilor în predarea gramaticii la clasa a III-a

ȘTEFAN RĂDULESCU

Spre a asigura elevilor, începînd chiar din această clasă, posibilitatea perceperii limbii sub formă de structuri, am găsit nimerită folosirea simbolurilor în diferitele procedee de analiză gramaticală.

Sfera noțiunii de structură se îmbogățește în conținut, urmînd un proces de abstractizare continuă, începînd cu Aristotel, în așa fel încît la sfîrșitul secolului al IX-lea (Lalande) structură desemnează un „tot format din elemente solidare, în care fiecare depinde de toate celelalte și nu poate fi ceea ce este decît în și *prin* ele" [1]. Prin Dilthey structura pătrunde în științele umaniste (filozofie, istorie, cultură, psihologie). E. Sprager — în jurul deceniului al III-lea — îi dă un înțeles larg și bogat, iar Ferdinand de Saussure precizează că limba este o structură, adică un ansamblu, un tot, a cărui caracteristică principală rezidă în interdependența părților lui; precizează necesitatea de a distinge limba de vorbire (limba ca ansamblu de realizarea ei concretă) și că limba reprezintă o totalitate de interdependențe: ea este deci — și poate în primul rînd — o rețea de relații [2]. Cercetătorul marxist H. Wendt (R.D.G.) afirmă: „Totalitatea legităților unui obiect sau proces în diferitele sale variante e identică cu structura acelui obiect sau proces... Cînd vorbim de structura materiei în general ne referim la ansamblul tuturor legităților obiectiv reale" și, mai răspicat, „în ultimă instanță, ... structura ideală nu e altceva decît *generalul, esențialul* și *necesarul* din obiect — legitatea sa de gradul întîi (s.n.) [3]. Pentru școala de la Praga (N. S. Trubetkoi, R. Jakobson, Karcevski, Pauliny) structuralismul lingvistic constituie un tot unitar, închegat, coerent și un sistem al relațiilor dintre părți. În școala franceză (L. Tesnière, A. Martinet), structuralismul lingvistic folosește ca sistem de clasificare pe cel sintactic, iar școala descriptivă americană (Leonard Bloomfield, Kenneth L. Pike, Rulon S. Wells, Ch. F. Hochett, Z. S. Harris, E. A. Nida) urmărește descoperirea părților componente ale unui enunț, pornind de la unități superioare la unități inferioare și descoperirea structurii enunțului, a modelului său prin determinarea constituenților imediați [4].

Urmărind descoperirea și descrierea esențelor limbii, lingvistica cercetează obiectul conform principiului dialectic al trecerii „de la fenomen către esență, de la esență ca să zicem așa, de gradul întîi, către esența de gradul al doilea ș.a.m.d., fără sfîrșit" [5], lingvistica structurală studiind limba în primul rînd ca schemă de relații [6].

În cadrul studierii gramaticii, concepția unei sintaxe structurale, deosebită de morfologie, este de neconceput, deoarece se recunoaște că „corelațiile (morfologice) și relațiile (sau raporturile sintagmatice) se condiționează reciproc și că secretul meca-

---

[1] Virgil Nemoianu, *Structuralismul*, Editura pentru literatură universală, București, 1967, p. 20.

[2] I. Coteanu, *Principalele aspecte ale structuralismului contemporan*, în *Elemente de lingvistică structurală*. Editura științifică, București, 1967, p. 7.

[3] H. Wendt, *Bemerkungen zum strukturbegriff und zum Begriff strukturgesetz*, în „Deutsche Zeitschrift für Philosophie" 5/1966, p. 552, 555.

[4] Sorin Stati, *Aspecte ale analizei sintactice în lingvistica structurală* în *Elemente de lingvistică structurală*, Editura științifică, București, 1967, p. 66, 67.

[5] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 251.

[6] I. Coteanu, *Principalele aspecte ale structuralismului contemporan*, din op. cit., p. 9.

nismului gramatical se află în jocul combinat între categorii morfologice care contractează relații „sintaxice" (de ex. propozițiile și cazurile) și unitățile sintagmatice care contractează corelații și formează categorii și că, în consecință, morfemele trebuie concepute ca elemente fundamentale care, prin forța lor de a crea relații, fundează propoziția" (E. Sapir, *Language*, 1921, p. 89, 107, 133)[7]. Dorind să realizăm înțelegerea profundă a specificului fenomenelor gramaticale, am elaborat sistemul logic al cunoștințelor repartizate clasei a III-a, în cadrul sistemului general al predării limbii române în școala generală, potrivit sferei noțiunii de structură și logicii interne a obiectului, plasînd sintaxa ca pivot al predării cunoștințelor de morfologie, fonetică, lexic etc., deoarece aceasta stabilește relațiile și funcțiile dintre idei în cadrul unor categorii stabilite, este mai dinamică, oferă mai multe probleme, are o funcție generativă din punct de vedere al creativității gîndirii (vezi anexele 1 și 2).

Acest fel de a gîndi a generat un anumit mod de analiză gramaticală care să reflecte acest sistem de relații în cadrul unui tot organic — limba — și să rezolve, oarecum, problema tipurilor de relații dintre unitățile sintactice și a raportului dintre aceste relații și cele studiate în cadrul morfologiei.

Procedeele folosite de noi sînt o consecință firească a unei încercări de analiză logică a gramaticii, au fost elaborate prin concepția instruirii programate și realizate în cadrul acesteia, asigurînd elevilor perceperea „structurii" în enunțuri.

Acest mod de analiză gramaticală a fost experimentat de noi în cursul anului școlar 1966—1967 la opt clase a III-a din orașul București, regiunea București (comunele Fundulea și Bolintinul din Vale) și din orașul Buzău. El a constat în folosirea simbolurilor astfel: părțile de propoziție au fost notate cu litere mari (S. = subiectul, P. = predicatul, A. = atributul și C. = complementul), plasate deasupra cuvintelor care aveau această funcție sintactică, iar părțile de vorbire, predate în această clasă, au fost notate cu litere mici (s. = substantivul, p. = pronumele, v. = verbul, a. = adjectivul și n. = numeralul), așezate sub cuvintele corespunzătoare acestor valori gramaticale. În plus, părțile de propoziție trebuiau să fie și subliniate: S. cu o linie continuă, P. cu două linii continui, A. cu o linie întreruptă și C. cu două linii întrerupte. Această subliniere am găsit-o necesară pentru a se vedea că părțile de propoziție pot fi formate și din mai multe cuvinte și felul cum se grupează acestea în funcția lor sintactică (de pildă, prepozițiile împreună cu substantivele etc.) iar pe de altă parte, spre a scoate în evidență părțile de propoziție multiple și componența predicatului nominal (fără definiție la acest nivel). În practică, întîi se sublinia și apoi erau scrise simbolurile. Folosirea simbolurilor ușurează elevilor calea către descoperirea structurii comunicării (enunțului) respectiv.

Textele de analizat prezentau dificultăți progresive, noțiuni aflate pe diferite trepte de abstractizare și o topică variată, pentru a se dezvolta flexibilitatea gîndirii[8] și a nu se ajunge la rigiditatea acesteia, la stereotipuri de poziție.

Vehicularea de pe planul sintactic pe cel morfologic (și invers) a constituit o preocupare continuă, explicîndu-se, prin folosirea întrebărilor corespunzătoare, inter-

---

[7] Louis Hjelmslev, *Raport prezentat la Congresul al VIII-lea al lingviștilor*, reprodus în volumul *Essais linguistiques (Travaux du Cercle linguistique de Copenhague*, vol. XII) Nordisk Sprog — og Kulturforlag, 1959, p. 96—102 *(Pour une sémantique structurale)*.

[8] Al. Roșca, *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii*, în *Creativitate, modele, programare (Studii de psihologie a gîndirii)*, Editura științifică, București, 1967.

dependența și relațiile existente între diferitele cuvinte ale comunicării (enunțului). De pildă :

I. O fetiță recită.

1) O fetiță ← cine recită

2) O fetiță ⇄ ce face / cine recită

3)

S.	P.
O fetiță	recită

4)

S.	P.
O fetiță	recită
s.	v.

5)

S.	P.
s.	v.

(linia orizontală reprezintă comunicarea sau enunțul).

Prin aceste etape se ajunge la structura propoziției simple, exprimată prin simboluri.

Aceeași propoziție a fost apoi scrisă și analizată avînd topica următoare: „Recită o fetiță", pentru ca elevii să nu ajungă la concluzia că primul cuvînt este întotdeauna subiectul propoziției.

A fost posibil ca într-o fază mai avansată, după mai multe operări, să se analizeze oral sau mintal etapele 1, 2 și 3, iar grafic au fost redate numai etapele 4 și 5, sau direct etapa 5.

II. S-a putut apoi trece de la gradul de abstractizare atins la stimularea imaginației elevilor, a posibilităților creatoare ale acestora etc., indicîndu-li-se scheme structurale potrivit cărora să alcătuiască ei propoziții simple de diferite tipuri, printre care menționăm :

1)

P.	S.
v.	s.

;

2)

P.	S.
v.+s.	s.

;

P.	S.
v.+s.	p.

III. Această etapă fiind realizată, li s-a putut cere elevilor să elaboreze ei înșiși scheme structurale conform cărora colegii lor să alcătuiască propoziții — adevărate probleme în cadrul gramaticii. În cadrul expunerii conținutului probelor de control vor fi ilustrate cu exemple de acest tip.

IV. O altă fază a fost aceea de a se da un cuvînt care să îndeplinească diferite funcții sintactice ; să fie S., să intre în componența P., sau să aibă rolul de altă parte de propoziție (cînd elevii încă nu învățaseră părțile secundare de propoziție așa au fost acestea denumite).

În toate aceste etape, exemplele — fie de comunicări, structuri sau elemente ale unei comunicări — au fost variate atît din punct de vedere al conținutului, cît și al topicii, pentru a corespunde obiectivelor urmărite de noi. Din cele de mai sus se constată, de asemenea, că cercetarea comunicării (enunțului) s-a făcut conform principiului trecerii „de la fenomene către esență, de la esența, ca să zicem așa, de gradul întîi, către esența de gradul al doilea ș.a.m.d.". Pentru a ilustra rezultatele obținute, redăm în continuare proba de control aplicată la capitolul propoziția simplă — propoziția dezvoltată.

Cele trei tipuri de probe date în cadrul acesteia sînt edificatoare pentru metoda folosită.

I. *Conținutul și cerințele primei părți a probei* (aplicată la București, în ziua de 12.IV.1967 și la Buzău, în ziua de 18.IV.1967).

1. Scrieți textul următor (se dictează):

A. A venit primăvara!

B. Avem o țară frumoasă și bogată.

C. Cîmpiile o vor împodobi cu aurul grîului.

2. Analizați în scheme aceste propoziții.

3. Scrieți în dreptul fiecăreia ce fel de propoziție este.

Proba a fost codificată, fiecare cerință primind un număr. Cerințele corespundeau cunoștințelor pe care elevii le posedau la această dată (S., P., s., p., v., cuvinte care arată însușiri ale obiectelor și cuvinte care arată numărul obiectelor):

A. A venit primăvara!

1.	2.	
P.	S.	= propoziție simplă 5
v.	s.	
3.	4.	

B. Avem o țară frumoasă și bogată

6.	7.	8.	9.	
P.	—	—	—X	= propoziție dezvoltată 14
v.	s.	însuș.	însuș.	
10.	11.	12.	13.	

C. Cîmpiile o vor împodobi cu aurul grîului

15.	16.	17.	18.	19.	
S.	—	P.	—	—	= propoziție dezvoltată 25
s.	p.	v.	s.	s.	
20.	21.	22.	23.	24.	

(Vezi anexa nr. 3).

Timpul în care elevii au efectuat această parte a probei și numărul cerințelor rezolvate, la clasa de la București, sînt redate în tabelele de mai jos:

Timp	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'
Elevi %	3,70	3,70	11,11	3,70	7,41	25,93	7,41	3,70	14,81	18,52

Cerințe rezolvate	21	23	24	25
Elevi %	3,70	3,70	22,22	70,37

II. *Conținutul și cerințele părții a doua a probei* (aplicată la București, în ziua de 13.IV.1967 și la Buzău, în ziua de 19.IV.1967):

Spre deosebire de prima parte a probei în care se pornea de la concret (comunicare-enunț) către abstract (schema structurii comunicării sau enunțului), de data aceasta drumul este de la abstract la concret, astfel:

A. Transformați aceste scheme structurale în propoziții:

a) $\frac{\text{S.}\quad\text{P.}}{\text{s.}\quad\text{v.}}$;

b) $\frac{\text{S.}\quad\text{P.}}{\text{p.}\quad\text{v.+s.}}$;

c) $\frac{\text{P.}\quad\text{S.}}{\text{v.}\quad\text{n.}}$;

d) $\frac{\text{P.}\qquad\text{S.}}{\text{v.+însușire}\qquad\text{s.+p.}}$;

e) $\frac{\text{P.}\qquad\text{S.}}{\text{v.+s.}\qquad\text{p.+p.+p.}}$

B. Scrieţi în dreptul fiecărei propoziţii felul acesteia :
Codificarea a fost următoarea :

a) $\frac{\text{S.}\quad\text{P.}}{\text{s.}\quad\text{v.}}$ (1. 2.) = 3. propoziţie simplă ;

b) $\frac{\text{S.}\quad\text{P.}}{\text{p.}\quad\text{v.+s.}}$ (4. 5. 6.) = 7. propoziţie simplă ;

c) $\frac{\text{P.}\quad\text{S.}}{\text{v.}\quad\text{n.}}$ (8. 9.) = 10. propoziţie simplă ;

d) $\frac{\text{P.}\qquad\text{S.}}{\text{v.+însuşire}\quad\text{s.+p.}}$ (11. 12. 13. 14.) = 15. propoziţie simplă ;

e) $\frac{\text{P.}\qquad\text{S.}}{\text{v.+s.}\qquad\text{p.+p.+p.}}$ (16. 17. 18. 19. 20.) = 21. propoziţie simplă.

(Vezi anexele nr. 4 şi 5).

Din aceste exemple se constată că diferenţe calitative sensibile nu sînt între cele două clase, cu toate că componenţa clasei de la Buzău este specifică elevilor interni şi acestor unităţi şcolare. Semnalăm folosirea unor pronume în afara celor personale, a unor predicate exprimate prin verbe la forme simple de trecut, sesizarea corectă a acordului între subiectul multiplu format din pronume personale la persoane diferite şi predicatul nominal, întrebuinţarea verbului „a fi" cu sensul de existenţă (ca predicat verbal) etc.

III. *Conţinutul, cerinţele şi codificarea părţii a treia a probei* (aplicată la Bucureşti, în ziua de 14.IV.1967 şi la Buzău, în ziua de 22.IV.1967).

În această parte a probei, pe lîngă celelalte obiective urmărite (componenţa predicatului, întrebările acestuia, prin ce este exprimat subiectul, componenţa propoziţiei simple, topica în propoziţie etc.), a fost şi acela de a se constata, prin „probleme de gramatică", felul cum sesizează elevii funcţiile pe care le poate avea acelaşi cuvînt în propoziţie.

A. 1. (1) Alcătuiţi o *propoziţie simplă în care :*

— (2) *predicatul să fie verbul „învaţă"* ;

— (3) predicatul să fie plasat la *sfîrşitul propoziţiei*

2. (4) Puneţi apoi *predicatul la începutul acestei propoziţii.*

3. (5) Transformaţi propoziţia simplă în *propoziţie dezvoltată* prin adăugarea unui (6) *substantiv* care să fie *altă parte de propoziţie.*

B. 1. (7) Formaţi o *propoziţie simplă* în care :

— (8) *subiectul* să fie exprimat prin substantivul *„eleva"* ;

— (9) *predicatul* să răspundă la întrebarea *ce face*

2. (10) Adăugaţi acestei propoziţii *un verb care să fie altă parte de propoziţie*

3. (11) *Ce fel de propoziţie* aţi construit astfel ?

C. Faceți o *propoziție simplă* în care : (12)

— *subiectul* să fie un *pronume* ; (13)

— *predicatul* să răspundă la *întrebarea ce este* ; (14)

— substantivul *elevă* să intre în *componența predicatului*. (15)

D. Alcătuiți o *propoziție dezvoltată* în care : (16)

— *subiectul* să fie exprimat printr-un *pronume personal* ; (17)

— *predicatul* să răspundă la întrebarea *cum este* ; (18)

— substantivul *eleva* să fie *altă parte de propoziție*. (19)

Tabelul de mai jos, prin rezultatele obținute reflectă însușirea cunoștințelor și modul de a gîndi al elevilor în cadrul acestei probe complexe.

(Vezi anexele nr. 6 și 7).

Și la această parte a probei se pot menționa aceleași observații ca și la partea a II-a.

După cum se constată din cele trei părți ale acestei probe, cu toate că numărul cerințelor (sarcinilor didactice) la care trebuie să răspundă elevii, se micșorează (partea I — 25, a II-a — 21, și a III-a — 19) procentajul mediu al cerințelor rezolvate nu urmează același drum :

— clasa a III-a de la București : partea I a probei — 97,77 ; partea a II-a a probei — 96,48 ; partea a III-a a probei 97,95

— clasa a III-a de la Casa de copii școlari : partea I a probei — 83,71 ; partea a II-a a probei — 65,62 ; partea a III-a a probei 74,81.

Dificultățile mai mari ale celei de-a doua părți a probei, prin trecerea de la un grad înalt de abstractizare (scheme structurale) la conținutul material al limbii determină scăderea procentajului mediu de la prima parte la cea de-a doua a probei. De asemenea, între procentajul primei părți a probei și al celei de-a treia părți există diferențe tot în favoarea primei numai la clasa de la Buzău, acest fapt datorîndu-se complexității conținutului celei de-a doua părți, unde elevii au fost puși în situația de a construi un model gramatical pe baza unor cerințe formulate, trebuind să opereze cu foarte multe noțiuni și să vehiculeze pe diferite planuri și trepte de abstractizare. Cu toate acestea, la clasa de la București se înregistrează și aici un mic plus în procentaj.

Diferențele de procentaje dintre clasa a III-a de la București (Școala generală 141 — învățătoare Eliza Burtea) și clasa a III-a de la Buzău (Casa de copii școlari — învățătoare Aurelia Stoica) se datoresc atît componenței diferite a claselor, cît și modului de îndrumare pe care l-au avut din partea noastră. Clasa de la București are o componență asemănătoare celor mai multe școli din țara noastră, iar clasa de la Buzău are un nivel mai scăzut, deoarece elevele provin din familii dezorganizate, începe activitatea anului școlar în diferite etape ale acestuia etc. Îndrumarea noastră s-a făcut permanent la București, iar la Buzău un instructaj inițial, cîteva scrisori metodice și două vizite cu caracter de îndrumare, la lecții și probe asistînd directoarea școlii, prof. Viorica Pițul.

În continuare, redăm o probă de control, de la sfîrșitul anului școlar, aplicată la aceeași clasă a III-a de la București.

CONȚINUTUL, CERINȚELE (SARCINILE DIDACTICE) ȘI CODIFICAREA ACESTEI PROBE FINALE :

1. Conținutul : comunicarea (enunțul) :
Falnicii munți ai patriei tăinuiesc în adîncul lor comori nesfîrșite.

2. Cerințele : analiza structurală, prin simboluri, sintactică și morfologică, direct pe text.

3. Codificarea :

3.	1.	4	2	7	5.	8.	6.
A.	S.	A.	P.	C.	A.	C.	A.

Falnicii munții ai patriei tăinuiesc în adîncul lor comori nesfîrșite

a.	s.	s.	v.	s.	p.	s.	a.
15.	9.	10.	14.	11.	13.	12.	16.

Performanțe realizate, pe cerințe :

Codificarea	1	2	3	4	5	6	7	8	Procentaj mediu sintaxă	
Șc. gen. 141, procentaj	100	100	100	100	100	100	96,75	86,21	97,87	
Codificarea	9	10	11	12	13	14	15	16	Procentaj mediu morfologic	Procentaj mediu analiză gramatic.
Șc. gen. 141, procentaj	100	96,75	96,75	93,75	96,75	100	96,75	100	97,59	97,73

Timpul folosit :

Timp	1'	2'	3'	4'	5'
Elevi %	10,34	17,24	27,58	20,68	24,14

Cerințe rezolvate :

Cerințe rezolvate	14	15	16
Elevi %	17,24	3,44	79,31

Dificultățile textului de analizat, performanțele realizate pe cerințe, timpul folosit și numărul de cerințe rezolvate și în această ultimă probă de control sînt concludente pentru a oglindi rezultatele experimentului nostru din anul școlar 1966—1967.

Pentru a se constata cît de profundă este asimilarea cunoștințelor însușite în clasa a III-a și cît de durabile sînt acestea, pe de o parte, iar pe de altă parte, modul cum se menține deprinderea de transpunere a datelor concrete în planul noțiunilor abstracte — deci trecerea de la concret la abstract, prin efectuarea independentă a operației de analiză și abstractizare — și flexibilitatea gîndirii, prin vehicularea continuă de pe planul sintactic pe cel morfologic, în prima oră de limba română a anului școlar următor (clasa a IV-a, 16 sept. 1967), la fosta clasă a III-a de la București — fără nici un fel de repetare — au fost aplicate două probe :

I. Proba finală din anul şcolar precedent (cînd elevii erau în clasa a III-a) cu textul :

Falnicii munţi ai patriei tăinuiesc în adîncul lor comori nesfîrşite şi

II. o probă cu conţinut nou.

Performanţele realizate — la 16.IX.1967 —, pe cerinţe, la proba I :

Codificarea	1	2	3	4	5	6	7	8	Procentaj mediu sintaxă
Şc. gen. 141, procentaj	96,43	100	96,43	96,43	96,43	92,86	81,75	92,86	94,15

Codificarea	9	10	11	12	13	14	15	16	Procentaj mediu morfologic	Procentaj mediu analiză gramaticală
Şc. gen. 141, procentaj	96,43	100	100	100	92,86	89,29	89,29	89,29	94,64	94,39

Timpul folosit :

Timp	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'
Elevi %	3,6	10,7	7,1	17,8	10,7	3,6	21,4	17,8	3,6	3,6

Cerinţe rezolvate :

Cerinţe rezolvate	10	11	13	14	16
Elevi %	3,6	3,6	7,1	14,2	71,0

Rezultatele acestei probe, aplicate aceloraşi elevi, sînt următoarele :

La sfîrşitul clasei a III-a	Procentaj mediu : sintaxă : 97,87% ; morfologie : 97,59% ; analiză gramaticală : 97,73%
În prima oră a clasei a IV-a	Procentaj mediu : sintaxă : 94,15% ; morfologie : 94,39% ; analiză gramaticală : 94,39%

Situaţia aceasta este concludentă pentru obiectivele amintite mai sus.

Lipsa de exerciţiu pe toată durata vacanţei se reflectă în diferenţele înregistrate la timpul folosit (maximum de timp fiind 5' înaintea vacanţei, faţă de 15' după vacanţă).

Conţinutul, cerinţele (sarcinile didactice) şi codificarea probei a II-a :

1. Conţinutul : comunicarea (enunţul) :

În inima bietei prepelițe era o luptă sfîșietoare.

2. Cerinţele : analiza structurală, prin simboluri, sintactică şi morfologică în schemă.

3. Codificarea :

În inima bietei prepelițe era o luptă sfîșietoare.

6.	5.	4.	2.	1.	3.
C.	A.	A.	P.	S.	A.
s.	a.	s.	v.	s.	a.
8.	12.	9.	10.	7.	11.

Performanţele realizate, pe cerinţe :

Codificarea	1	2	3	4	5	6	Procentaj mediu sintaxă
Şc. gen. 141, procentaj	92,86	100	78,57	96,43	71,43	89,29	88,09

Codificarea	7	8	9	10	11	12	Procentaj mediu morfologie	Procentaj mediu analiză gramaticală
Şc. gen. 141, procentaj	92,86	96,43	96,43	96,43	96,43	92,86	95,24	91,66

Timpul folosit :

Timp	9'	10'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'
Elevi %	3,6	7,1	7,1	3,6	10,7	17,8	17,8	14,2	7,1	7,1	3,6

Cerinţe rezolvate :

Cerinţe	3	10	11	12
Elevi %	3,6	21,4	24,9	48,2

* Linia orizontală simbolizează cuprinsul comunicării (enunţului).

Chiar la această probă nouă, cu dificultăți mai mari decît la precedenta (substantive și adjective rar întîlnite, predicat verbal exprimat printr-o formă simplă de trecut a verbului „a fi", topica părților de propoziție etc.) se constată performanțe care reflectă rezultate promițătoare.

Timpul folosit ajunge pînă la 20' un singur elev și cîte doi elevi la 18' și 19' datorită, pe de o parte, dificultăților textului comunicării greu de analizat și de elevii clasei a V-a, așa cum am constatat în urma aceleiași probe aplicate unei clase a V-a de la Șc. gen. 122—București), iar pe de altă parte, lipsei de exerciții timp de peste trei luni.

Din experimentul acesta de folosire a simbolurilor, în cadrul unor scheme structurale, aplicate la studiul gramaticii, se conturează unele constatări:

1. Se poate lucra cu simboluri, în scheme structurale, încă din clasa a III-a și, în anumite condiții, chiar de la clasa a II-a [9], solicitînd mai mult decît prin metoda tradițională posibilitățile elevilor, stimulînd interesul acestora în însușirea unor noi noțiuni prin metode variate corespunzătoare.

2. Acest mod de a gîndi și metoda utilizată impun, însă, noi sisteme de organizare a cunoștințelor (sistemul logic elaborat de noi) și noi forme de operare cu ele (elemente ale metodei expuse mai sus), după cum s-a efectuat raționalizarea conținutului și a formelor în care se dă informația, ușurînd astfel calea către realizarea caracterului formativ al învățămîntului în concepția elaborării deliberate a unor strategii ale gîndirii (J. Piaget).

3. Această metodă ușurează:

— însușirea și precizarea noțiunilor sau a unor elemente ale noțiunilor predate;

— cunoașterea relațiilor dintre noțiuni;

— operarea cu noțiunile pe diferite grade de abstractizare;

— sesizarea funcției variate pe care o pot avea cuvintele în propoziție, importanței și locului lor în structura propoziției.

4. Prin aplicarea acestei metode se economisește timpul și se realizează o mare productivitate (se pot însuși conștient mai multe noțiuni în mai puțin timp) fără a genera o supraîncărcare a elevilor.

5. În felul acesta se fundamentează motivația și se stimulează: gîndirea creatoare, imaginația etc.

Anexa 1.

PREDAREA LIMBII ROMÂNE LA CLASA A III-a

Sistemul logic

A. Repetarea și sintetizarea cunoștințelor însușite în clasele precedente.
B. Programa clasei a III-a:

Sintaxă	*morfologie, fonetică, lexic, ortografie, punctuație, stilistică etc.*
I. Propoziția.	
II. a. SUBIECTUL* (relațiile S. P., întrebări, exprimare, acordul P. cu S., multiplu și subînțeles).	SUBSTANTIVUL (definiție, fel, număr, gen, funcție sintactică).

[9] Așa cum se constată din manualul experimental pentru clasa a II-a, alcătuit de Nicolae Radu, I. Lupu-Rîjleț u, Maria Cucută și Ștefan Rădulescu, București, 1966 (multiplicat pentru uz intern).

* Noțiunile noi sînt scrise cu majuscule.
Noțiunile care se repetă sînt scrise cu caractere obișnuite.

b. Subiectul (exprimare).	PRONUMELE (definiţie, funcţie sintactică; pronumele personal; persoane, forme neaccentuate; alte forme şi feluri; ortografia lor).
c. Subiectul (exprimare).	Cuvinte care arată numărul obiectelor.
d. Subiectul (exprimare).	Cuvinte care arată însuşiri ale obiectelor.
III. a. PREDICATUL (definiţie, întrebări; schema legăturii dintre S. şi P; acordul dintre S. şi P; verbul „a fi" predicativ).	VERBUL (definiţie, operarea cu verbe nepredicative, punctuaţie; timpurile — forme simple ale trecutului — verbul „a fi" copulativ).
b. Predicatul (componenţa morfologică a numelui predicativ — fără definiţie).	Substantivul. — Pronumele. — Cuvinte care arată numărul obiectelor. — Cuvinte care arată însuşiri ale obiectelor.
IV. PROPOZIŢIA SIMPLĂ ŞI PROPOZIŢIA DEZVOLTATĂ (definiţie, componenţă, părţi de propoziţie: principale şi secundare).	Substantivul. Pronumele. Verbul. Cuvinte care arată numărul obiectelor. Cuvinte care arată însuşiri ale obiectelor.
V. a. ATRIBUTUL (legătura dintre atribut şi substantivul determinat, întrebări, exprimare, acord, topică).	ADJECTIVUL (definiţie, topică, funcţie sintactică şi stilistică — rolul adjectivului în vorbire).
b. Atributul (exprimare).	NUMERALUL (definiţie, topică, întrebări, ortografie).
c) Atributul (exprimare).	Substantivul.
d) Atributul (exprimare).	— Pronumele.
VI. COMPLEMENTUL (definiţie). (întrebări, exprimare, topică).	— Substantivul. — Pronumele. — Adjectivul. — Numeralul. — Verbul (forme care nu pot forma predicatul).

Anexa 2

Sistemul logic

Sintaxă	*Morfologie, fonetică, lexic, ortografie, punctuație, stilistică etc.*
Atributul.	
(o lecție din sistemul logic). — definiție ; — strînsă legătură între atribut și substantivul determinat ; — prin ce părți de vorbire poate fi exprimat.	
	— substantiv (repetare) ; — pronume (repetare) ; — cuvinte care arată însușiri ale obiectelor (repetare) ; — cuvinte care arată numărul obiectelor (repetare).
— întrebările la care răspunde ; — mai multe atribute ale aceluiași substantiv ; — un atribut al mai multor substantive.	
	— între substantiv și atributul său nu se pune nici un semn de punctuație ; — între atributele exprimate prin aceleași părți de vorbire se pune virgulă sau cuvîntul „și".

Anexa 3

Rezultatele obținute la două clase a III-a (una de la Școala generală 141 din București și una de la Casa de copii școlari din Buzău): *

Codificarea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Șc. gen. 141, procentaj	100	100	100	100	100	100	100	100	96,29	100	100	96,29
Casa copii școlari, procentaj	100	100	95,65	82,61	73,91	95,65	82,61	82,61	78,26	82,61	78,26	91,30

Codificarea	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Procentaj mediu
Șc. gen. 141, procentaj	100	96,29	96,29	96,29	96,29	96,29	100	96,29	88,88	88,88	100	96,29	100	97,77
Casa copii școlari, procentaj	78,26	69,56	91,30	69,56	95,65	82,61	78,26	91,30	65,22	86,96	82,61	86,96	65,22	83,71

* Performanțele obținute au fost redate în tabel pe fiecare cerință în parte, pentru ca cei interesați să poată depista și alte aspecte ale rezultatelor experimentului, pe care spațiul restrîns nu ne-a permis a le releva.

Anexa 4

Rezultatele obținute se oglindesc în tabelul ce urmează :

Codificarea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Șc. gen. 141, procentaj	100	100	100	100	96,55	89,75	96,55	96,55	93,75	100	96,55	100
Casa de copii școlari, procentaj	95,65	78,26	69.56	73,91	65,22	47,83	43,48	91,30	86,96	60,87	52,17	56,52

Codificarea	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Procentaj mediu
Șc. gen. 141, procentaj	93,75	100	100	93,75	79,33	100	100	100	89,75	96,48
Casa de copii școlari, procentaj	78,26	65,22	47,83	34,78	21,74	91,30	91,30	82,61	43,48	65,62

Timp	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Elevi %	3,4	10,3	10,3	6,9	10,3	6,9	6,9	10,3	6,9	6,9	20,7

Cerințe rezolvate	16	18	19	20	21
Elevi %	3,4	3,4	10,3	13,8	68,9

Exemple de felul în care au fost transformate în propoziții schemele structurale: *Anexa 5*

Schemele structurale	Școala generală 141 București		Casa de copii școlari Buzău	
	Numele elevului (elevei)	Propoziții create:	Numele elevei	Propoziții create:
a) S. P. s. v.	E. I.	Steagurile fîlfîie — propoziție simplă	S. V.	Marius se joacă — propoziție simplă
	P. M.	Păsărelele ciripesc — propoziție simplă	D. M.	Lenuța coase — propoziție simplă
	D. E.	Copiii se joacă — propoziție simplă	E. E.	Viorica scrie — propoziție simplă
b) S. P. p. v.+s.	G. M.	Aceasta este rochița — propoziție simplă	D. D.	Ei au fost elevi — propoziție simplă
	A. D.	Ea este actriță — propoziție simplă	D. M.	Ea va fi pioneră — propoziție simplă
	S. R.	El e mecanic — propoziție simplă	M. M.	El este fruntaș — propoziție simplă
c) P. S. v. n.	S. R.	Aleargă trei. propoziție simplă	S. S.	Se duc zece — propoziție simplă
	C. L.	Se joacă trei. propoziție simplă	S. M.	Sînt trei — propoziție simplă
	I. M.	Mergeau zece propoziție simplă	D. G.	Merg doisprezece — propoziție simplă
d) P. S. v.+ însuș. s.+p.	K. M.	Sînt drăguți copiii și ea. propoziție simplă	D. D.	Sînt cuminți Lenuța și el. — propoziție simplă
	I. C.	Sînt frumoși Sandu și ea. propoziție simplă	D. M.	Vor fi frumoși Elena și el. — propoziție simplă
	I. V.	Sîntem frumoase rochița și eu. propoziție simplă	S. S.	Este ordonată Lenuța și ea. — propoziție simplă
e) P. S. v.+s. p.+ p.+ p.	K. M.	Sîntem elevi eu, ea și el. propoziție simplă	M. M.	Sînt tractoriști el, dînsul și ea. — propoziție simplă
	P. D.	Sîntem pionieri el, eu și dînsul. propoziție simplă	S. S.	Sînteți pionieri el, ea și tu. — propoziție simplă
	S. R.	Sîntem muncitori eu, el și ceilalți. propoziție simplă	U. E.	Am fost cuminți eu, ea și ele. — propoziție simplă

Anexa 6

Codificarea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Şc. gen. 141, procentaj	100	100	100	100	100	96,43	89,75	100	100	96,43	100
Casa de copii şcolari, procentaj	100	100	100	91,30	86,96	69,56	82,61	78,26	86,96	56,52	52,17

Codificarea	12	13	14	15	16	17	18	19	Procentaj mediu
Şc. gen. 141, procentaj	100	100	100	100	96,43	96,43	92,86	92,86	97,95
Casa de copii şcolari, procentaj	82,61	82,61	65,22	52,17	73,92	82,61	34,78	43,48	74,81

Timpul necesar şi numărul cerinţelor rezolvate de elevi la aceeaşi clasă din Bucureşti

Timp	6'—10'	12'—20'	21'—24'
Elevi %	21,4	46,4	32,1

Cerinţe rezolvate	17	18	19
Elevi %	7,1	24,9	67,8

Anexa 7

Exemple de modul în care au fost rezolvate „problemele gramaticale" (exerciții de compunere independentă):

Conținutul și cerințele părții a III-a a probei *	Școala generală 141 București		Casa de copii școlari Buzău	
	Numele elevului (elevei)	Comunicările elaborate	Numele elevei	Comunicările elaborate
A. 1.	M. L. P. P. C. M.	Ei și ea învață. Copiii învață. Studentul învață.	E. E. S. V. E. E.	Eleva învață. Mioara, Rodica și Ionel învață. Maria și Elena învață.
2.	B. I. I. N. M. L.	Învață Maria. Învață ea. Învață ei și ea.	D. V. A. N. S. V.	Învață Ionel. Învață ea. Învață Mioara, Rodica și Ionel.
3.	I. C. E. S. I. V.	Ea învață în clasă. Elevul învață cu sîrguință. Dan învață scrisul.	D. D. A. M. S. V.	Lenuța și ea învață la geografie. Elena învață pe carte. Învață la gramatică Ileana.
B. 1.	A. D. P. V. P. S.	Eleva cîntă. Eleva muncește. Eleva merge.	E. E. D. G. C. L.	Eleva se joacă. Eleva citește. Eleva scrie.
2.	I. V. P. M. M. G.	Citind, eleva învață. Eleva citește mergînd. Eleva se joacă cîntînd.	S. M. D. D. U. E.	Eleva scrie gîndind. Eleva se joacă cîntînd. Eleva se joacă rîzînd.
C.	B. I. P. D. N. G.	Ea este elevă. Ea este elevă. Ea este elevă.	A. M. D. D. V. E.	Aceasta este elevă. Cealaltă este elevă. Ea este elevă.
D.	P. D. V. J. T. C.	Ei sînt bucuroși împreună cu eleva. Ei sînt harnici ca și eleva. Ea este frumoasă ca elevă.	D. V. B. N. S. S.	Ea este fruntașă ca elevă. Ea este cuminte în clasă ca elevă. Dînsa este cuminte ca o elevă.

* A se vedea: III. Conținutul, cerințele și codificarea părții a treia a probei.

Contribuții la modernizarea predării botanicii în școala generală

Prof. OPREA FERENTZ
Școala generală nr. 1 Mizil

Procesul de modernizare a conținutului și a metodelor de predare a botanicii la clasa a V-a constituie o intensă preocupare pentru practica școlară și pentru teoria pedagogică. Cercetările efectuate în acest sens de tovarășii P. Popescu-Neveanu, D. Macadziob și M. Golu au scos în evidență dificultățile ce intervin în însușirea cunoștințelor de botanică, iar cercetările tov. Ecaterina Csengeri au reliefat particularitățile însușirii cunoștințelor de fiziologie vegetală la elevii de clasa a V-a. Rezultatele acestor cercetări duc la concluzia că: „Logica și metodele de lucru ale științei pot fi imprimate într-o măsură mai mare și în clasele mici. Experiența arată că și fără a amplifica programa unui obiect, mergînd însă în adîncime, în sensul restructurării ei și al elucidării cunoștințelor mai aproape de exigențele științei, obținem rezultate satisfăcătoare, activitatea didactică fiind mai eficace" [1].

Analizînd cunoștințele de botanică pe care le primesc elevii pînă la clasa a V-a, constatăm că programa prevede încă din clasa I predarea unor plante cultivate în grădina de legume că: mazărea, fasolea, morcovul, iar în clasa a II-a, pe lîngă plantele cultivate în grădina de legume și în livadă, să fie predate și unele cerințe ale plantelor față de mediu. Programa clasei a III-a, mai bogată în conținut, prevede, pe lîngă cunoașterea unor cereale, plante de nutreț, pomi fructiferi, și cunoașterea organelor vegetative și a rolului lor în viața plantelor.

Într-un studiu mai adecvat vîrstei lor, în clasa a IV-a, la obiectul *Cunoștințe despre natură*, se evidențiază și dependența plantelor față de mediul lor de viață. Putem afirma că elevii de clasa a V-a dispun de un bogat bagaj de cunoștințe despre plante ce ar putea fi valorificat mai avantajos. În actuala formă în care este prezentat materialul de botanică, elevii nu pot să-și formeze noțiuni de sistematică vegetală, nu pot aprecia superioritatea sau inferioritatea unor grupe de plante, iar în cadrul lecțiilor de recapitulare apar greutăți în fixarea noțiunilor disparate, lipsite de unitate. De asemenea, în lecțiile de recapitulare finală, formarea noțiunii de evoluție a plantelor este anevoioasă și rămîne deficitară, fără să mai vorbim de greutățile ce intervin în fixarea noțiunilor de fiziologie vegetală.

În experimentul efectuat în cursul anului școlar 1966/1967 la două clase a V-a, am plecat de la premisa că lipsurile care intervin în asimilarea cunoștințelor de botanică nu se datoresc numai particularităților de vîrstă, ci trebuie căutate și în organizarea și prezentarea materialului predat, iar îmbunătățirea prezentării lecțiilor de botanică, plecînd de la plantele cele mai simple la plantele cele mai evoluate, ar putea contribui la o mai bună înțelegere a procesului de evoluție a plantelor. Pornind tot de la prevederile programei de botanică pentru clasa a V-a și bazat pe materialul prevăzut în manual, am urmărit erarhizarea plantelor în funcție de structura lor, gruparea plantelor după asemănări și formarea noțiunii de evoluție a plantelor.

---

[1] P. Popescu-Neveanu, *Unele probleme actuale ale didacticii* în *Studii de didactică și psihologia învățării*, E.D.P., 1964.

Pentru aceasta, la clasa a V-a A am prezentat materialul de botanică în următoarea ordine :

— Introducere în studiul botanicii (1 oră).

În lecția introductivă, am dat prima noțiune de clasificare a plantelor în Criptogame, plante fără flori și Fanerogame, plante cu flori.

— Alge verzi monocelulare (1 oră), lecție în care a fost predată noțiunea de celulă vegetală și hrănirea autotrofă la plante.

— Alge verzi pluricelulare (1 oră).

— Bacterii (2 ore).

— Ciuperci (3 ore).

În cadrul ultimelor două lecții (bacterii, ciuperci) au fost prezentate hrănirea saprofită și hrănirea parazită.

— Lichenii (1 oră).

— Mușchii (1 oră).

— Ferigile (1 oră).

— Cunoașterea generală a plantelor cu flori (1 oră).

— Organele vegetative (4 ore).

— Floarea, fructul și sămînța (3 ore).

— Clasificarea plantelor cu flori și coniferele (1 oră).

— Angiospermele, clasificare ; prezentarea monocotiledonatelor, grîul, porumbul, trestia și alte graminee (3 ore).

— Ghiocelul, ceapa și usturoiul și alte plante asemănătoare (2 ore).

— Angiosperme dicotiledonate : grîușorul, nufărul (1 oră).

— Familia rozacee : mărul, părul, căpșunul, măceșul și importanța pomilor fructiferi (4 ore).

— Familia crucifere : varza și plante asemănătoare (1 oră).

— Familia leguminoase : mazărea și plante asemănătoare (1 oră).

— Familia solanacee : cartoful și alte plante înrudite (1 oră).

— Familia compozite : floarea-soarelui și mușețelul (1 oră).

— Vița de vie (1 oră).

— Familia fagacee : fagul și stejarul (1 oră).

— Plante tehnice : sfecla și cînepa (2 ore).

— Plante mediteraneene (1 oră).

— Plante medicinale (1 oră).

— Noțiuni de fiziologie a plantelor : hrănirea, încolțirea, respirația, transpirația, condiții de cultivare a plantelor, planta un organism viu (6 ore).

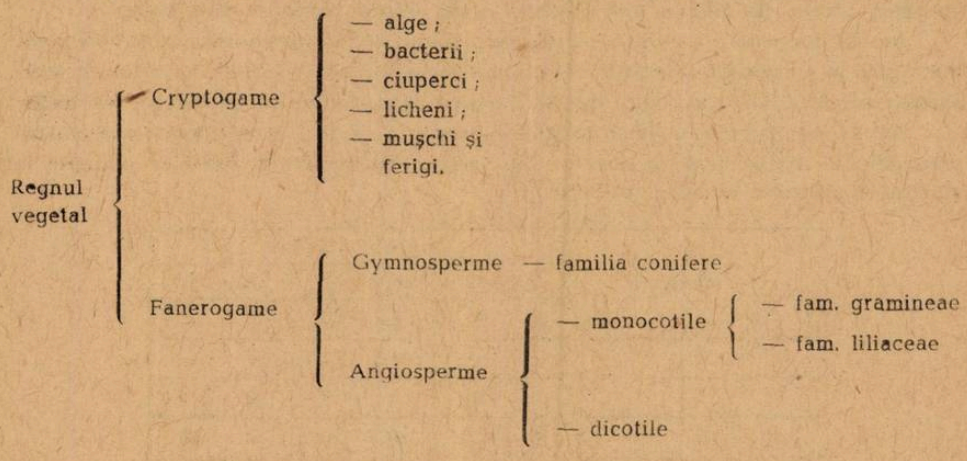
— Dezvoltarea și evoluția plantelor (3 ore).

— Importanța plantelor verzi și rolul omului în transformarea naturii plantelor (2 ore).

— Mari botaniști români (1 oră).

În total 52 ore de predare, la care se adaugă orele de aplicații pe teren, observații, determinări de plante din ierbar sau pe teren, recapitulare curentă și finală.

Schematic, întregul material la botanică se prezintă în felul următor :



Prezentat astfel, materialul prevăzut de programa de botanică la clasa a V-a oferă elevilor o imagine mai unitară asupra regnului vegetal, iar profesorilor posibilitatea de a face lecții de recapitulare mai unitare, ușurînd procesul de abstractizare al elevilor pe baza unor caracteristici esențiale și comune unui grup mai mare de plante. Acest mod de clasificare este accesibil elevilor de clasa a V-a și permite stabilirea unui arbore filogenetic conform cu concepțiile actuale. În experimentul făcut, studiul angiospermelor a fost început cu studiul monocotiledonatelor, din considerente de ordin paleontologic, întrucît datele paleontologice, cu tot gradul lor de incertitudine, atestă acest lucru. Totuși, părerea generalizată la ora actuală arată că monocotilele au provenit încă din faza incipientă de diferențiere a angiospermelor dintr-un tip străvechi, azi necunoscut. Dintr-un astfel de strămoș arhaic s-au diferențiat în cursul filogeniei cele două ramuri (Liliiflorigine și Spadiciflorigine) apărute încă din Juras. Studiul monocotilelor a fost început cu familia gramineae, întrucît reprezentanții acestei familii sînt mai cunoscuți și mai accesibili observației elevilor. În afară de aceasta, ordinul Glumiflorales din care fac parte Gramineele, ca și ordinul Liliiflores din care fac parte Liliaceele și Amarylidaceele, fac parte din același ram al Spadiciflorîginelor.

Plasarea noțiunilor de morfologie după studiul Cryptogamelor a fost determinată în primul rînd de apropierea lor de plantele cu flori, principiu utilizat și de actuala programă și de manual, însă noțiunile de morfologie au fost separate de problemele de fiziologie (cu excepția polenizației și fecundației). Acest lucru a fost determinat de particularitățile de vîrstă ale elevilor de clasa a V-a, la care predomină elemente senzoriale concrete și care fixează mai ușor cunoștințele descriptiv-analitice.

Predarea noțiunilor de fiziologie vegetală la sfîrșitul capitolului de sistematică a fost determinată, în primul rînd, de tendința elevilor de a reduce procesul de hrănire a plantelor numai la fotosinteză. În al doilea rînd, astfel am evitat greșelile tipice la elevii de clasa a V-a, care spun că respirația plantelor se face numai la întuneric sau că plantele nu respiră, întrucît elimină oxigen. În afară de aceasta, se poate evidenția mai ușor interdependența dintre respirație, fotosinteză și transpirație. Acest lucru este posibil datorită faptului că la sfîrșitul lunii aprilie și începutul lunii mai se pot face numeroase observații pe cîmp, în grădină, sere și răsadnițe, care să reliefeze aceste interdependențe, ori, în condițiile vechii programe, ele erau plasate într-un anotimp nepropice. De aseme-

nea, procesul de fotosinteză este descris mai explicit, întrucît elevii au făcut cunoştinţă cu acest proces de cînd a fost predată lecţia despre algele monocelulare *.

Acelaşi lucru se poate spune şi despre procesul de încolţire a seminţelor, care poate fi surprins în numeroase faze prin observaţii directe, toţi aceşti factori concurînd la înţelegerea complexităţii procesului de nutriţie şi a dependenţei lui de factorii de mediu.

Abordarea regnului vegetal cu studiul algelor nu ridică în faţa elevilor probleme prea dificile. Acest lucru se observă din tabloul comparativ al mediilor obţinute la sfîrşitul trimestrelor de cele două clase.

medii	numărul elevilor					
	trim. I		trim. II		trim. III	
	E	C	E	C	E	C
4	—	—	—	1	2	—
5	6	15	8	7	3	5
6	5	5	10	10	10	13
7	11	8	7	7	7	5
8	10	5	9	9	8	8
9	2	2	1	1	5	3
10	1	—	—	—	—	1

Din analiza acestui tabel constatăm că în primul trimestru mediile mai mari au fost la clasa experimentală, ceea ce explică uşurinţa cu care elevii şi-au însuşit materia primului trimestru, iar pentru clasa de control dificultăţile întîmpinate. Pe trimestrul al II-lea situaţia se echilibrează, iar pe trimestrul al III-lea constatăm că mediile cele mai mari revin tot clasei experimentale.

Verificarea cunoştinţelor elevilor de la clasa experimentală în aplicaţiile pe teren s-au făcut pe plante din familiile : gramineae, liliaceae, cruciferae, leguminoase şi compozite. În aceste aplicaţii s-a urmărit ca elevii să încadreze plantele în familii şi clase, situaţia prezentîndu-se în felul următor :

familia	nr. de plante	nr. elevilor care au indicat corect din 35
gramineae 1	12	24
liliaceae 2	6	29
leguminoase 3	10	27
compozite 4	9	29
cruciferae 5	7	30

* Nu împărtăşesc părerea celor care susţin că astfel predarea cryptogamelor ar fi schematizată, deoarece alături de problemele de morfologie tratăm hrănirea şi înmulţirea. Este de dorit ca în primele lecţii materialul de predat să nu cuprindă un volum prea mare, întrucît la începutul anului şcolar momentul predării noilor cunoştinţe nu poate dura mai mult de 30 minute, afectînd un timp mai mare momentului fixării materialului

După cum se vede din acest tabel, elevii de clasa a V-a pot grupa plantele pe familii și pe clase. Am constatat cu ocazia determinărilor un interes sporit din partea elevilor la observarea structurii florilor, pentru a le încadra corect într-o familie dată. Acest interes s-a datorat și facilității cu care ei și-au însușit noțiunile din primele lecții, ordinii mai logice, mai sistematice și dozării mai precise a informațiilor, în special asupra plantelor cu flori. Prin predarea fiecărei plante nu s-a urmărit numai cunoașterea plantei în sine, ci, luată ca tip reprezentativ pentru întreaga familie, ea a constituit un model a cărui schemă de organizare poate fi aplicată și altor plante înrudite. La elevii clasei de control sesizarea plantelor din aceeași familie a fost deficitară. Un număr mult redus au sesizat asemănarea dintre cruciferele cele mai cunoscute, varză, ridiche; n-au sesizat asemănarea dintre compozite, floarea-soarelui, păpădie, mușețel, excepție făcînd reprezentanții gramineelor și rozaceelor care au fost studiați mai unitar și ale căror caracteristici au fost extinse plantelor asemănătoare, dar totuși în număr mai mic. Predarea botanicii necesită o cantitate mai mare de material didactic, mai ales la lecțiile de sistematică. În primele lecții, materialul pentru cryptogame se găsește cu ușurință. Mai dificilă devine procurarea materialului demonstrativ în timpul iernii, de aceea este necesar ca profesorul să aibă un ierbar pentru ilustrarea plantelor înrudite din familiile cele mai accesibile. În afară de aceasta, elevii își formează o reprezentare mai unitară asupra regnului vegetal, reușind să încadreze un număr (e drept redus) de plante pe familii și pe clase; în același timp, însă, prin observarea reprezentanților unor familii, ei își dau seama de diversitatea plantelor și de adaptarea lor.

Dat fiind că abordarea diferitelor probleme de botanică nu coincidea în timp, verificarea a fost făcută în perioada recapitulării materiei. Temele propuse pentru recapitulare au fost: hrănirea plantelor, înmulțirea, clasificarea regnului vegetal. La prima temă am constatat că elevii clasei experimentale redau mai complet procesul de nutriție la plante, în comparație cu elevii clasei de control. Socotind răspunsurile dintr-o lucrare de control care au fost notate cu 7, 8, 9 și 10 ca răspunsuri complete, cele cu 5, 6 ca răspunsuri incomplete, iar cele notate cu 4 eronate, situația se prezintă astfel în cifre absolute, din 35 elevi.

	complete	parțiale	eronate
E	20	13	2
C	17	17	1

Am renunțat la prelucrarea statistică a acestor rezultate, întrucît lotul experimental a fost redus. Am căutat să eliminăm acțiunea factorilor favorizanți pentru clasa experimentală, prezentînd lecția de recapitulare cu același conținut, în fața ambelor clase.

La clasificarea regnului vegetal am constatat că elevii clasei experimentale refac cu ușurință sistemul de clasificare propus, arătînd care sînt principalele moduri de evoluție. Motivarea s-a dat cu ușurință pentru cryptogame, pentru fanerogame însă ea a fost mai dificilă.

În concluzie, necesitatea modernizării predării biologiei în liceu, corespunzător marilor realizări ale biologiei contemporane, impune o reorganizare corespunzătoare a predării biologiei și în școala de cultură generală. Predarea plantelor respectînd un sistem de grupare a lor pe baza asemănărilor mai evidente permite lărgirea orizontului de cunoștințe ale elevilor și le stimulează interesul pentru studiul plantelor. Bazați pe

predat și controlului. Singura greutate ar putea apare la predarea mușchilor, însă și aici problema nutriției și absorbției nu constituie o greutate de netrecut. Unii colegi au sugerat ca noțiunile de morfologie să fie plasate la începutul capitolului *Cormofitelor și floarea*, după lecția referitoare la ferigi.

faptul că elevii mici fixează ușor cunoștințele descriptiv-analitice, prin predarea plantelor în unități sistematice ușurăm procesul de generalizare și de abstractizare la elevii de clasa a V-a.

Deci, modul efectiv de sistematizare a cunoștințelor se realizează cel mai bine în procesul de clasificare, oferind în felul acesta elevilor din școala generală o imagine mai unitară a regnului vegetal, un caracter mai operant cunoștințelor de botanică acumulate.

BIBLIOGRAFIE

1. P. Popescu-Neveanu, D. Macadziob, M. Golu, *Studiu psihologic al unor dificultăți ce intervin în însușirea cunoștințelor de botanică la clasa a V-a*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1961.
2. P. Popescu-Neveanu, *Date preliminare privind experimentarea predării pe obiecte de către profesori la clasele mici*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1962.
3. P. Popescu-Neveanu, *Unele probleme actuale ale didacticii*, în *Studii de didactică și psihologia învățării*, E.D.P., 1964.
4. A. Tucicov-Bogdan, M. Banto, *Asimilarea lecțiilor despre natura vie la clasele I-III*, Idem.
5. E. Csengeri, *Particularitățile însușirii cunoștințelor de fiziologie vegetală la elevii de clasa a V-a*, Idem.
6. V. Bunescu, Ec. Csengeri, *Studiul organizării unor cunoștințe de botanică la clasa a V-a și al metodelor de predare în vederea învățării programate*, în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965.
7. M. Zlate, *Concretizarea logică și rolul ei în procesul de învățământ*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968.
8. Ec. Csengeri, I. Voiculescu, D. Roman, *Spre un curs unic de biologie în liceu*, „Gazeta învățământului" nr. 841, 1966.

Cercetări privind nivelul actual al cunoștințelor și al comportamentului igienic al elevilor

Prof. VASILE PAVLID
șef de sector la Institutul de igienă, București

În fața educației sanitare se pun actualmente două obiective principale, izvorîte din sarcinile privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală: pe de o parte, *stabilirea structurii conținutului, a problematicii majore de sănătate* și racordarea tematicii la cerințele vieții moderne, ale științei contemporane și ale fenomenelor de accelerare a nivelului dezvoltării fizice și maturizării funcționale a tineretului; pe de altă parte, *modernizarea tehnicii didactice, a metodelor și mijloacelor informative și formative* în domeniul sănătății.

În vederea realizării primului obiectiv, s-a efectuat în anul școlar 1966-1967 o cercetare extensivă pe țară pentru stabilirea nivelului actual al cunoștințelor și comportamentului igienic al elevilor, considerîndu-se că numai pe baza cunoașterii stadiului informativ și comportamental al acestora, a lacunelor informaționale, carențelor comportamentale și eventualelor prejudecăți în probleme de sănătate, se poate orienta în mod concret conținutul tematic al educației sanitare în școli.

Cercetarea a constat într-o anchetă selectivă extensivă prin sondaj, făcută pe întreaga țară, pe baza unei scheme de eșantionare stratificat aleatoare de grup, aplicînd o fracție uniformă de eșantionare de 1/100. Eșantionul de selecție a însumat 12 620 subiecți din totalul de 793 154 elevi școlarizați în clasele V-VIII-XI pe întreaga țară, la data efectuării cercetării reprezentînd un procent de peste 1% față de colectivitatea generală pe țară (1,59%), pe medii (2,62% urban și 1,07% rural) și pe grupe de vîrstă. Pe sexe, repartiția subiecților se situează în proporții aproximativ egale față de total eșantion pe țară, medii și clase.

Selecția stratificată s-a făcut pe medii, grupe de vîrstă și zone. Prin stratificarea pe medii s-au cuprins particularitățile specifice urbane și rurale care caracterizează țara noastră. Stratificarea pe cele trei clase a inclus grupele de vîrstă cu particularități diferențiate psihologice și anatomo-fiziologice specifice etapelor de dezvoltare a școlarului. Selecția stratificată pe zone s-a făcut pe criteriul alegerilor localităților în care s-au efectuat cercetările din cuprinsul tuturor zonelor țării, astfel încît eșantionul de selecție a oglindit particularitățile geo-climatice și social-economice specifice României.

În cadrul straturilor omogene s-a aplicat o procedură de eșantionare aleatoare a localităților, școlilor și claselor, acestea din urmă fiind eșantionate și pe principiul grupării, prin includerea în eșantion a tuturor elevilor fiecărei clase.

Pentru determinarea nivelului cultural-sanitar al elevilor * s-au folosit ca instrumente de investigație o suită de teste și chestionare întocmite diferențiat, privind conținutul, în funcție de problemele de sănătate specifice vîrstelor respective, de particularitățile dezvoltării elevilor și de principiul continuității și gradării. Completarea acestora s-a făcut individual, în clasă.

În clasele a V-a s-a aplicat un test de completare, pentru determinarea cunoștințelor și atitudinilor în funcție de conținutul igienic al frazelor (sau propozițiunilor) formate de elevi pe baza unor fragmente de frază — stimul. În clasele a V-a și a VIII-a s-a

---

* Noțiunea de cultură sanitară o înțelegem ca integrativă în conceptul pedagogic de „cultură generală", incluzînd în accepțiunea acestei noțiuni o serie de componente reprezentînd cunoștințele, concepțiile, atitudinile și practicile elevilor în domeniul sănătății, în funcție de particularitățile dezvoltării psihice și anatomo-fiziologice ale acestora și acordîndu-i cu preponderență un scop formativ.

utilizat un chestionar comportamental, conținînd întrebări cu răspunsuri preformate (precodificate) — reprezentînd alternative exhaustive și care se excludeau reciproc — ale unor situații comportamentale. Pentru testarea nivelului de cunoștințe al elevilor claselor a VIII-a și a XI-a s-a folosit un chestionar combinat cu întrebări deschise și cu întrebări precodificate de alegere multiplă. În clasele a XI-a s-a aplicat și un test-tip „afirmații corecte-false", în scopul stabilirii opiniilor, părerilor și prejudecăților elevilor în probleme de sănătate.

Interpretarea datelor s-a făcut prin calificative, incluzînd fiecare răspuns într-o scară de notare cu trei sau patru trepte (corect, parțial-corect, incorect, nu răspunde), pe baza unui sistem de coduri. Calificativele au fost prelucrate statistic, interpretate procentual, iar comparările s-au testat matematic.

Într-o primă etapă a interpretării datelor s-a analizat fenomenul studiat în funcție de cele două medii din care provenea eșantionul de selecție, pentru fiecare zonă în parte și pe total țară. Aprecierea datelor s-a făcut prin includerea răspunsurilor subiecților în două grupe : corespunzătoare și necorespunzătoare, după criterii cantitative și calitative (cantitatea de informație, modul de formulare a unor definiții, serierea elementelor esențiale, legăturile cauzale, concepția naturalist-științifică, lipsa de subscriere la păreri greșite și prejudecăți, atitudinea și comportarea indicată de elevi), în funcție de cerințele medii ale unei concepții și comportări corecte în probleme de sănătate și de boală, raportate la particularitățile de vîrstă ale elevilor. A rezultat că, la toate grupele de vîrstă, răspunsurile corespunzătoare dețin prioritatea, ponderea acestora depășind pe aceea a răspunsurilor necorespunzătoare (vezi tabelul nr. 1).

În vederea eliminării aleatorului datorit unei eventuale fluctuații de eșantionaj, s-a aplicat testul ε, pentru stabilirea semnificației diferenței dintre cele două procente. Calculele efectuate pe fiecare zonă, mediu, componentă a nivelului cultural-sanitar și pe total țară au permis infirmarea ipotezei nule și confirmarea celei specifice, evidențiindu-se diferențe semnificative între procente în favoarea răspunsurilor corespunzătoare pentru un risc mai mic de 0,001 (1%). Se semnalează însă și unele abateri de la această situație generală. Cu toate că pe ansamblul fenomenului studiat, respectiv pe total țară, răspunsurile corespunzătoare sînt în toate situațiile analizate semnificativ superioare celor necorespunzătoare, elevii celor trei grupe de vîrstă, atît din mediul rural, cît și din cel urban, prezintă în unele zone (subcarpatice, de podiș și de cîmpie) diferențe nesemnificative între procentele răspunsurilor corespunzătoare și necorespunzătoare.

Tabelul nr. 1

Repartiția răspunsurilor după calitate, pe medii și grupe de vîrstă

Clasele a V-a

Cunoștințe, atitudini				Comportament			
U		R		U		R	
N — 976		N — 781		N — 1403		N — 1685	
C	N	C	N	C	N	C	N
59,54	40,46	53,38	46,62	57,87	42,13	51,89	48,11

Clasele a VIII-a

Cunoștințe				Comportament			
U		R		U		R	
N = 1047		N = 841		N = 1386		N = 1644	
C	N	C	N	C	N	C	N
65,16	34,84	55,68	44,32	58,15	41,85	51,92	48,08

Clasele a XI-a

Cunoștințe				Opinii, păreri			
U		R		U		R	
N = 1074		N = 333		N = 1097		N = 353	
C	N	C	N	C	N	C	N
64,68	35,32	59,19	40,81	60,25	39,75	57,05	42,95

Pe fiecare zonă, mediu, componentă a nivelului cultural-sanitar și pe total țară pentru fiecare grupă de vîrstă,

$s c > 3{,}29$

$\alpha < 0{,}001$

Pentru fiecare componentă a nivelului cultural-sanitar, mediu și grupă de vîrstă pe totalul zonelor (N = 12),

$\chi^2 c < \chi^2 t$ (pentru 11 G.L. = 19,67)

$\alpha > 0{,}05$

U = mediu urban N = număr elevi C = răspunsuri corespunzătoare (%)

R = mediu rural N = răspunsuri necorespunzătoare (%)

Pentru testarea semnificației acestor excepții și neomogenități în ansamblul fenomenului studiat, s-a aplicat pe total zone, pentru fiecare grupă de vîrstă, mediu și componentă a nivelului cultural-sanitar, criteriul χ^2. Valoarea calculată a criteriului χ^2 fiind nesemnificativă (tabelul nr. 1), reiese că neomogenitățile constatate în unele zone în repartiția răspunsurilor pe calități se estompează cînd fenomenul este privit în totalitate.

Constatarea permite a afirma că, în cadrul aceloraşi medii şi grupe de vîrstă, nivelul cultural-sanitar al elevilor are, în linii generale, o repartiție omogenă pe cuprinsul teritoriului țării, chiar dacă se înregistrează parțial unele variații în anumite zone. De asemenea, deşi nivelul cultural-sanitar al elevilor şcolarizați în mediul rural este procentual mai scăzut decît al celor din mediul urban (fapt explicabil încă în condițiile actuale), ponderea răspunsurilor corespunzătoare ale elevilor din şcolile rurale este statistic superioară față de aceea a răspunsurilor necorespunzătoare. Acest aspect trebuie considerat în contextul acțiunilor multilaterale întreprinse în țara noastră în domeniul culturalizării populației rurale, al transformărilor social-economice şi culturale intervenite în viața satelor. Totuşi, faptul că la toate grupele de vîrstă testate şi în cele două medii procentajele de exactitate nu ating valoarea 75% denotă că în problemele de sănătate elevii nu au ajuns încă, sub raport informativ şi formativ, la nivelul cerințelor specifice vîrstei şi pregătirii multilaterale cultural-ştiințifice, situîndu-se la un nivel mediu.

Pentru orientarea concretă a tematicii educativ-sanitare ne-a interesat în mod special repartiția răspunsurilor în funcție de principalele probleme de sănătate testate (tabelul nr. 2).

Tabelul nr. 2

Repartiția răspunsurilor corecte față de principalele probleme de sănătate testate (procentaj mediu)

			Boli transmisibile	Igiena individuală	Regim rațional de activitate și odihnă	Igiena colectivă
Clasa a V-a	Cunoștințe	Nr. întrebări	9	3	9	4
		% mediu	54,31	60,63	51,50	66,63
	Comportament	Nr. întrebări	—	4	4	2
		% mediu	—	38,31	38,05	66,93
Clasa a VIII-a	Cunoștințe	Nr. întrebări	4	2	4	2
		% mediu	24,89	46,14	48,41	75,29
	Comportament	Nr. întrebări	—	4	4	2
		% mediu	—	36,4	46,21	74,74
Clasa a XI-a	Cunoștințe	Nr. întrebări	4	2	4	2
		% mediu	24,15	40,87	51,23	74,91
	Opinii, păreri	Nr. întrebări	8	3	11	5
		% mediu	62,12	59,06	70,02	68,65

Deși cunoștințele privind bolile transmisibile dețin încă din clasele a V-a un procentaj mediu care nu poate fi considerat mulțumitor (54,31%), la clasele a VIII-a și a XI-a nivelul informațional scade substanțial (24,89% și 24,15%), producîndu-se o restrîngere a sferei cognitive a elevilor în acest domeniu, ceea ce este departe de a corespunde cerinței dinamicii procesului instructiv-educativ, care presupune o acumulare treptată cantitativă și calitativă a cunoștințelor. Desigur că atît conținutul, cît și modul de formulare a instrumentelor de testare au fost diferențiate la clasele a V-a față de clasele a VIII-a și a XI-a, întrebările solicitînd, la aceste două clase, răspunsuri mai complexe, motivații, enumerări complete și definiții, dar formularea acestor întrebări s-a făcut în funcție de particularitățile de vîrstă și de cerințele culturalizării multilaterale în clasele respective. De aceea, e de luat în considerație faptul că elevii acestor clase au o incompletă reprezentare a legăturii cauzale între agent patogen și boală, numai între 31,62% —32,69% cunoscînd etiologia microbiană (sau virotică) a bolilor transmisibile, restul atribuind rol etiogen condițiilor favorizante (răceala, frigul, lipsa de igienă etc.). De asemenea, cu toate că între 58,42%—61,76% din elevii claselor a VIII-a și a XI-a au o opinie corectă privind etiologia microbiană a tuberculozei, încă 24,68%—30,63% o consideră ereditară sau o atribuie frigului și răcelii. Date similare, deși mai crescute procentual, semnalează și alte cercetări făcute în străinătate. Grande[1] menționează că 31% din 596 elevi ai unor școli elementare și medii din Avellino

[1] F. Grande, *Il valore della ricerca in un intervento di educazione sanitaria effectuato nella scuola sul tema, „La Tuberculosi"*, „L'educazione sanitaria", 1966, vol. II, fasc. 4, p. 495—497.

consideră tuberculoza ereditară, iar 93% ignorează rolul vaccinărilor. Beske[2], făcînd o anchetă printre 2612 elevi din Kiel, arată că aceștia ignoră total caracterul infectios al tuberculozei; Kilander, profesor la universitatea din New-York[3], constată că 58% din 3000 elevi a 25 școli superioare cred în caracterul ereditar al tuberculozei și al bolilor molipsitoare în general, iar numai 13%—26% au o informare corespunzătoare privind etiologia microbiană și posibilitatea prevenirii bolilor transmisibile.

Deși elevii eșantionului nostru de selecție au formată o concepție naturalist-științifică privind microorganismele patogene, situarea acestora în contextul lanțului epidemic este confuză, fiind incluse adesea printre căile de transmitere. Măsurile profilactice în bolile transmisibile sînt confundate în clasele a V-a cu cele terapeutice (tratament medicamentos, consultarea medicului etc.), numai 21,85% avînd o reprezentare clară a conceptului de prevenire, iar un număr și mai redus, în clasele a VIII-a și a XI-a, enumeră complet și corect aceste măsuri. Aceste confuzii explică de altfel și lacunele privind motivarea științifică a măsurilor de igienă individuală. Numai 40,87%—46,14% din elevii claselor a VIII-a și a XI-a definesc corect noțiunea de igienă individuală și motivează științific necesitatea acesteia (tabelul nr. 2), restul rezumîndu-se la formulări generale (pentru a fi sănătos, curat, a nu mă îmbolnăvi etc.). Se pare că elevii claselor a V-a au un bagaj informațional mai crescut în domeniul igienei individuale (60,63%), ceea ce se poate explica atît prin cerințele familiale existente încă la această vîrstă (după cum constată I. Stanciu[4], la vîrsta adolescenței scade intervenția educativă a părinților, iar Coudreau[5] menționează așanumita „demisie a tatilor", cînd copiii lor ajung adolescenți), cît și prin interesele cognitive relativ scăzute la vîrsta adolescenței pentru problemele de igienă. Astfel, Sibaeva arată că, „deși tineretul vrea să capete cunoștințe despre sănătate, este psihologic greu pentru tineretul sănătos, dacă nu chiar imposibil, să se gîndească la boli"[6], iar Schneider[7] consideră că pentru elevi problemele privind igiena par nelegate de nevoile și interesele lor imediate.

Carențele constatate se datoresc, însă, după părerea noastră, în mare măsură rămînerii în urmă a actualei tematici recomandate pentru educația sanitară. Temele de educație sanitară se rezumă adesea la sfaturi igienice binecunoscute încă din perioada preșcolară și școlară mică, fără a fi susținute de motivații și explicații științifice adecvate nivelului dezvoltării elevilor, științei contemporane și cerințelor intereselor cognitive specifice vîrstei. În ceea ce privește obiectul *Anatomia, fiziologia și igiena omului*, se insistă cu precădere asupra noțiunilor de anatomie și fiziologie, acordîndu-se comparativ un volum scăzut celor de igienă.

---

[2] F. Beske, *Que savent les enfants sur la santé*, „Revue internationale d'éducation de la santé", 1960, p. 105—108.

[3] F. K. Kilander, *Knowledges about tuberculosis held by high school and college students*, „Journal of School Health" nr. 4/1959, p. 160—163.

[4] I. Gh. Stanciu, *Contribuția familiei la integrarea socială a elevilor adolescenți*, în *Cercetări sociologice contemporane*, Ed. științifică, București, 1966, p. 83—102.

[5] H. Coudreau, *Contribution des enseignants, des educateurs et des élites locales à l'éducation sanitaire et sociale des jeunes*, „La santé de l'homme", nr. 145/1966, p. 16—21.

[6] D. N. Sibaeva, *Perspectivele cercetărilor științifice în domeniul educației sanitare a populației*, raport, al II-lea Simpozion al lucrătorilor în domeniul educației sanitare din țările socialiste, Rostock, oct. 1967 (trad. dactilo. Institutul de igienă, București, p. 14).

[7] E. R. Schneider *Methods and materials of Health Education*, W. B. Saunders Company, Philadelphia, ed., 1965, p. 372.

În probleme privind regimul raţional de activitate şi odihnă, apar unele confuzii referitoare la igiena pregătirii lecţiilor acasă (seara tîrziu, întîmplător în cursul zilei, lipsa de ritmicitate, aderare la sistemul „asalt" la învăţătură) şi odihnei (ore tîrzii de culcare, lipsa unui orar fix de odihnă, necunoaşterea rolului odihnei active în refacerea forţelor organismului etc.).

Se constată, însă, că 51,50% (clasa a V-a), 48,41% (clasa a VIII-a), 51,23% (clasa a XI-a) au formată o concepţie clară asupra ritmicităţii, a cerinţelor igienice ale bioritmului uman, a necesităţii alternării judicioase a diferitelor ocupaţii în structura timpului liber, indicînd corect şi complet regulile igienice privind pregătirea lecţiilor, petrecerea recreaţiei, ritmul alimentaţiei, odihna activă şi somnul. Datele comportamentale atestă însă că nu toţi pun în practică aceste cunoştinţe, aşa cum reiese şi din compararea nivelului de cunoştinţe cu cel comportamental în probleme de igienă individuală la elevii claselor a V-a şi a VIII-a (tabelul nr. 2).

De semnalat este şi faptul că, în proporţii care merită a fi luate în consideraţie (pînă la 40%), elevii au o concepţie eronată asupra timpului liber, necunoscînd şi neglijînd rolul odihnei active şi al petrecerii timpului în aer liber. De altfel, din datele noastre rezultă că bugetul de timp liber al elevilor este afectat de o orientare preferenţială pentru activităţi în spaţii închise, cu pondere crescută în favoarea teleemisiunilor, ceea ce coincide şi cu datele altor cercetări [8].

Se remarcă, de asemenea, o incompletă cunoaştere a conceputului de sănătate, majoritatea elevilor claselor a VIII-a şi a XI-a reducînd această noţiune la accepţiunea sa primară „absenţa bolii", foarte puţini incluzînd şi unele aspecte de sănătate mintală. Subiecţii eşantionului de selecţie prezintă însă un procentaj crescut de răspunsuri corecte privind igiena colectivă, atitudinea în caz de boală, faţă de medic, medicamente şi măsurile organelor sanitare (tabelul nr. 2).

Părerile greşite şi prejudecăţile elevilor claselor a XI-a deţin o pondere scăzută (procentaj mediu 23,39%), aceştia orientîndu-se corect în diferitele probleme de sănătate ridicate de afirmaţiile greşite şi corecte ale testului, în proporţii medii între 59,06%—70,02% (tabelul nr. 2). Se constată că, în domenii unde cu ani în urmă se semnalau prejudecăţi, viitorii absolvenţi ai liceelor au opinii corespunzătoare. Astfel, 94,48% cunosc rolul vaccinărilor, 97,79% motivarea ştiinţifică a ritmului alimentaţiei, între 79,52%—81,93% nu subscriu la păreri greşite privind influenţa băuturilor alcoolice asupra organismului (rol energetic, stimulator, preventiv etc.), ci, dimpotrivă, cunosc efectele nocive, între 74,69%—78,40% cunosc urmările dăunătoare ale fumatului, între 72,14%—94,80% au păreri corecte referitoare la aspecte ale regimului raţional de muncă şi odihnă. Aceste date sînt net diferenţiate de cele constatate prin cercetări similare făcute în străinătate. Astfel, Gross şi Davis [9] arată că pînă la 56,13% din studenţii Universităţii din Pennsylvania dau răspunsuri greşite, Dzenowagis [10] profesor la Universitatea din Michigan, menţionează că 67% din elevii a 10 şcoli urbane

[8] Gheorghiţa Fleancu, *Televiziunea şi influenţa ei asupra tineretului şcolar*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1966, p. 49—61; A. Cazacu, *Relaţiile sociale ale tineretului şcolar*, în *Cercetări sociologice contemporane*. Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1966, p. 58—82; H. Culea, *Mass-media şi tineretul şcolar*, în *Cercetări sociologice contemporane*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1966, p. 105—126; *Il video è un pericolo o un vantaggio per i ragazzi?*, „L'Unita", 19 febbraio, 1967.

[9] E. Gross, A. F. Davis, *A study of general health knowledge of male freshmen college students at Pennsylvania State University*, „Journal of School Health" nr. 9/1957, p. 250—252.

[10] J. G. Dzenowagis, *Prevalence of certain dangerous safety misconceptions among a group of sixth grade children*, „Journal of School Health", nr. 1/1963, p. 26—32.

subscriu la diferite prejudecăți periculoase, Helen Haag[11] de la Universitatea din Texas semnalează că din 1044 de elevi a 17 colegii 50% răspund incorect la 35,4% din afirmațiile testului, iar 13 prejudecăți au fost considerate corecte de 75% subiecți.

Analiza răspunsurilor pe sexe și medii a pus în evidență lipsa unor caracteristici diferite de cele ale eșantionului total, repartiția răspunsurilor situîndu-se similar din punct de vedere al calificativelor, chiar dacă apar variații procentuale în funcție de sex și mediu, în cadrul acelorași calificative. Pentru verificarea matematică a constatării am urmărit repartiția răspunsurilor după calitate, în funcție de rangul pe care se situează, prin calcularea corelărilor între sexe și medii. Calculul coeficientului de corelație a rangurilor, aplicat pe cîte două variante — repartiția răspunsurilor corecte între sexe și separat între medii — arată că aceste variante sînt într-o strînsă corelație. Astfel, valorile coeficienților de corelație a rangurilor se situează între +.76 și +.90, denotînd o corelație ridicată, și în majoritatea cazurilor depășesc valoarea +.90, ceea ce indică o corelație foarte mare și semnificativă a rangurilor. Existența acestor coeficienți de corelație, pozitivi și apropiați de unitate, pune în evidență concordanța și paralelismul repartiției răspunsurilor pe întrebări, dovedind că succesiunea răspunsurilor în funcție de valorile lor calitative este uniformă, întrunind același rang din punctul de vedere al calității, cu toate că adesea calitatea răspunsurilor la aceleași întrebări ale fenomenului studiat prezintă valori diferite între sexe și între medii.

★

Direcțiile orientative privind problematica educației sanitare în școli vădesc necesitatea lărgirii tematicii cu date noi și moderne ale sanogenezei și ale profilaxiei, îmbogățirii conținutului științific, accentuării pe aspectele lacunare ale nivelului informațional și comportamental, în funcție de particularitățile actuale ale științei și dinamicii vieții moderne și de cerințele specifice vîrstei și pregătirii multilaterale a elevilor. Această restructurare trebuie să evite adaosurile, urmărindu-se selectarea noțiunilor fundamentale, închegarea lor într-un sistem de concepte, accentuarea asupra aspectelor comportamentale, pentru ca educația sanitară să poată deveni în mod real un element formativ important în procesul dezvoltării multilaterale a personalității elevilor.

Micșorarea și apoi lichidarea decalajului existent între nivelul de informare și cel comportamental se poate realiza susținînd procesul de formare a comportamentului printr-o permanentă influențare motivațională. Procesul instructiv-educativ în ansamblul său trebuie să urmărească însușirea de către copil a numeroase obișnuințe igienice, chiar înainte de a ajunge la vîrsta cînd poate înțelege datele științifice pe care se bazează aceste obișnuințe. În primele clase, însă, nu este ușor a determina elevii să adopte obișnuințe igienice în virtutea unor avantaje ulterioare. În domeniul sănătății, comportarea igienică nu este urmată întotdeauna de confirmări pozitive, imediate, acestea manifestîndu-se de regulă în timp, uneori fiind chiar neaparente, copiii nereușind să sesizeze legătura cauzală dintre starea de sănătate și aplicarea regulilor igienice. Pentru copii sănătatea constituie o noțiune abstractă, căreia nu-i văd sensul. Aceasta presupune ca motivațiile la vîrsta școlară mică să se bazeze pe argumentări legate de interesele specifice ale elevilor, în funcție de satisfacțiile imediate pe care practicarea regulilor igienice le pot aduce (favorizînd o creștere mai rapidă, o stare de veselie și vioiciune care ușurează munca și joaca, o înfățișare personală sănătoasă și plăcută etc.). În clasa a III-a se poate trece la o informare sumară a elevilor, la

[11] Jessie Helen Haag, *Health knowledge of prospective teachers*, „Journal of School Health", nr. 8/1963, p. 350—353.

organizarea unor discuții în colectiv, la stimularea elevilor de a citi broșuri de educație sanitară. În clasa a III-a și a IV-a elevii pot fi antrenați în acțiuni sanitare concrete : igiena clasei, a curții școlii, acordarea primului ajutor etc. În clasa a V-a se poate începe deja explicarea scopului obișnuințelor igienice, folosind exemplificări din viață, comparații, făcînd experiențe, prezentînd materiale audio-vizuale și demonstrative.

Adesea, așa cum a rezultat și din cercetare, apare o distincție între un elev informat din punct de vedere igienic și un elev educat în același domeniu. În primul caz, informarea nu reușește întotdeauna să asigure punerea în practică a cunoștințelor, să convingă elevii a lua decizii personale în scopul păstrării și promovării propriei sănătăți. Dar nici comportamentul igienic nu este posibil fără cunoștințe, fără o informare corectă, științifică în problemele de sănătate. În realitate, cunoștințele igienice constituie, îndeosebi la vîrsta preadolescenței și adolescenței, fundamentul educației sanitare. De aceea, formarea comportamentului favorabil unui mod sănătos de viață, începută în primele clase, se va continua în clasele mai mari prin transmiterea unor cunoștințe care să justifice necesitatea acestui comportament. De acum înainte educația sanitară trebuie să se integreze în cadrul tuturor lecțiilor tangente cu problemele de sănătate ale diferitelor obiecte de învățămînt. Concomitent, orele de dirigenție constituie un prilej favorabil pentru ca în cadrul acțiunii de educație multilaterală să se realizeze și educația sanitară a elevilor.

O deosebită atenție este necesar să se acorde educației sanitare a elevilor din licee, deoarece, așa cum au arătat și datele cercetării, la vîrsta adolescenței se remarcă o scădere a intereselor pentru probleme de sănătate. Elevii trebuie să conceapă igiena și problemele de sănătate ca forme de comportare care caracterizează un tînăr civilizat și corect educat și nu ca o serie de reguli ce trebuie învățate pe dinafară.

În fine, este necesar a aminti importanța concordanței între ceea ce elevii învață și ceea ce văd și practică. De aceea, o instituție școlară cu aspect îngrijit, estetic, în care se respectă cerințele elementare de igienă și în care cadrele didactice au o conduită igienică constituie un factor stimulator al aplicării consecvente de către elevi a regulilor de igienă individuală și colectivă.

Lectura după imagini la copilul preşcolar

Asist. univ. EMIL VERZA
Bucureşti

Lectura după imagini prezintă importanţă în comunicarea perceptiv-verbală, deoarece este o componentă a actului de culturalizare a copiilor ; ea creează premise favorabile pentru însuşirea cititului şi, ca urmare, constituie o etapă ce se impune a fi parcursă de către copilul preşcolar. La această vîrstă, unii autori folosesc şi citirea de filme cu reprezentări de scurte istorioare, ca metodă analitico-vizuală pentru învăţare [1]. Din aceste motive, am considerat necesar să efectuăm şi noi un studiu asupra principalelor caracteristici ale limbajului copilului de vîrstă preşcolară în *lectura după imagini* *.

Cercetarea s-a desfăşurat într-o grădiniţă de copii cu orar săptămînal şi într-una cu orar redus şi a constat din prezentarea unor imagini cu ajutorul cărora se puteau alcătui povestiri, de pildă jocul de-a povestea. Experimentul s-a desfăşurat în două variante. În cadrul primei variante, se prezenta subiecţilor pe rînd un grup de trei, apoi patru, ulterior cinci imagini, subiectul avînd sarcina de a le aranja în ordinea impusă de material. Ulterior, el trebuia să povestească, să creeze o povestire din imaginile respective. În cadrul variantei a doua, aceleaşi imagini erau aranjate corect, iar copiii aveau sarcina să povestească. Varianta a doua s-a desfăşurat cu aceiaşi subiecţi, după trei zile de la prima încercare. Prin urmare, este vorba de trei povestiri în varianta primă şi de tot atîtea în varianta a doua.

Ca atare, o primă problemă inclusă în cercetare se referă la sondarea caracteristicilor privind ordinea aranjării imaginilor în cazul unor situaţii gradate ca dificultăţi (3, 4, 5 imagini). În a doua variantă, ordinea este dată de experimentator. Sarcina comună în ambele variante consta în organizarea povestirii pe marginea punctelor de reper create de seriile de imagini. Acest mod de solicitare a capacităţilor verbale se utilizează astăzi în vederea depistării posibilităţilor proiective verbale, fie sub forma solicitărilor de a crea context epic şi interpretativ unei ilustraţii, fie sub forma organizării propriu-zise a povestirii din imagini. Deci, noi am combinat cele două modalităţi de utilizare a imaginilor. Fără îndoială, povestirile copiilor cuprind numeroase aspecte extraverbale (percepţia, observaţia, gîndirea, imaginaţia, chiar şi deblocări afective). Ne vom referi însă numai la aspectele verbale (vocabular şi părţi de cuvînt) pe care le-am relevat. S-a lucrat cu un lot de 51 de copii, reprezentînd cîte 17 copii din fiecare grupă.

În cadrul experimentelor, se nota timpul necesar aranjării imaginilor, timpul de povestire şi tot ceea ce verbaliza copilul cu ocazia contactului cu imaginile date în experiment. Notaţia timpului am considerat-o necesară, deoarece ne-a permis o sondare a vitezei relative de structurare a contextului verbal în situaţiile considerate la copiii din cele trei grupe preşcolare.

Analiza rezultatelor. Dintre cei 17 copii din grupa mică (în cadrul povestirii din trei imagini), nici unul nu a putut sesiza ordinea logică a succesiunii imaginilor. Aranjarea imaginilor s-a făcut la întîmplare ; în general copiii (nu se gîndeau) nu aveau în vedere ansamblul povestirii, ci priveau cu curiozitate imaginile în mod separat. Timpul

---

[1] G. Mialaret et C. Maloudoin, *Étude de la reconstitution d'un récit chez l'enfant à partir d'un film fixe*, în „Enfance", nr. 2, 1962.

* Este vorba de analiza caracteristicilor vorbirii copilului din mediul urban, cu limba maternă română.

de aranjare a imaginilor, foarte scurt atît ca timp mediu global, cît şi ca timp specific pentru fiecare aranjare, a pus în evidenţă lipsa de atenţie şi de preocupare pentru aceasta. Timpul necesar povestirii (tabelul nr. 1) şi povestirea copiilor din această grupă reflectă incapacitatea de a lega logic-verbal imaginile.

Tabelul nr. 1

Grupa	Nr. copiilor	Timpul la aranjarea imaginilor			Timpul la povestire după imaginile aranjate de copil			Timpul la povestirea după imaginile aranjate de experimentator		
		3 imagini	4 imagini	5 imagini	3 imagini	4 imagini	5 imagini	3 imagini	4 imagini	5 imagini
Mică	17	8m42s	10m7s	11m50s	14m30s	13m15s	19m13s	10m8s	12m32s	15m52s
Mijlocie	17	8m25s	8m49s	12m16s	15m13s	20m35s	19m51s	10m51s	13m18s	15m14s
Mare	17	6m49s	10m14s	12m23s	18m29s	17m10s	19m8s	14m58s	13m8s	15m31s
Total	51	89m35s			157m24s			121m32s		

Povestirile copiilor din grupa mică sînt un fel de lectură a conţinutului separat al imaginilor, ei nu reuşesc să închege o poveste. De altfel, lipsa de ordine logică a aranjării imaginilor le-a îngreuiat şi mai mult sarcina. În relatările copiilor din grupa mică există elemente care nu se găsesc în imaginile date în experiment, conflicte şi acţiuni exterioare şi, de cele mai multe ori, fără nici o legătură cu imaginile date, manifestîndu-se astfel prezenţa funcţiilor proiective ale personalităţii, exprimate haotic şi simplificat. În povestirea după imaginile aranjate de experimentator se observă o îmbunătăţire a calităţii povestirilor copiilor şi o lărgire a conţinutului de fapte cu elemente noi, ceea ce arată că lectura unor povestiri din imagini este de fapt activă la această vîrstă. Diferenţa de timp între povestirile după imaginile aranjate de experimentator este evidentă, în sensul că în prima variantă timpul este mai mare (tabelul nr. 1), deşi povestirea este mai aridă şi mai scurtă.

Faptul ca atare ne face să ne gîndim la oportunitatea activităţilor libere ca modalităţi de educare a planului intelectual. Oricum, o percepţie cu semnificaţii ambigue se pare că blochează la această vîrstă posibilitatea de a structura un sens al povestirii.

Copiilor li s-au prezentat spre lectură imaginile povestei *Cei trei peştişori.*

Pentru ilustrare, redăm povestirea fetiţei Lenuţa G. (povestirea după imaginile aranjate de copii), din grupa mică.

1. Văd pisicuţe. Am văzut căţelul... Mai văd o pisicuţă.
2. Pisica. Văd pisicuţele. Mai văd pisicuţe. Aici văd tot pisicuţe.
3. Mai văd pisicuţe. Văd pisicuţe şi încă una... văd pisicuţe.

Povestirea aceluiaşi copil, după imaginile aranjate de experimentator:

1. Văd pisicuţe. Văd... care a sărit... pisicuţa în apă. Văd aici un balaur.
2. Văd pisicuţe care se joacă. Văd pisicuţe. Văd pisicuţa care se dă cu pisica asta mică. Mai văd şi două pisici şi una.

3. Văd două pisici care seamănă. Văd pisicuţi cu pisici atît... (arată cu mîna). Mai văd şi o pisică care o ia pe pisică şi se urcă pe pisica asta. Mai văd o pisicuţă care pune capul acolo. Mai văd o pisicuţă care stă aşa...

La grupa mijlocie, subiecţii manifestă unele preocupări în legătură cu aranjarea logică a imaginilor şi unii dintre ei reuşesc să găsească forma corespunzătoare. Copiii din grupa mijlocie înregistrează progrese însemnate în redarea povestirii, iar citirea imaginilor separate este înlocuită cu o relatare ce are legături logice, o oarecare continuitate între imaginile date. Caracterul logic şi calitatea povestirii după imaginile aranjate de experimentator sînt evidente.

În continuare, prezentăm povestirea realizată de copilul Valentin P. Mai întîi, povestea după imaginile aranjate de copil.

1. Trei pisici au văzut un peşte care a scos capul din apă. Toate trei pisicile au căzut în apă şi au ieşit din apă şi pe urmă toate se uitau una la alta.

2. Toate trei pisici au văzut o broască în faţă şi au vrut să se bage în burlan. Şi s-au murdărit de cenuşe şi erau negre de tot. Toate trei pisicile se uitau la broască.

3. Toate trei pisicile vor să se bage în cutie şi o pisicuţă nu s-a băgat. Pe urmă două pisicuţe şi-au băgat capul acolo. Aici pisicuţele alea se uitau la şoricel şi aici şoricelul fugea şi pisicuţele voiau să fugă după şoricel să-l mănînce.

Povestirea după imaginile aranjate de experimentator :

1. Toate trei pisicuţele se uitau la un peştişor şi pe urmă au căzut în apă. Şi pe urmă pisicuţele cînd s-au scos curgea apa de pe ele.

2. Pisicuţele toate se uitau la broască. Şi pe urmă toate pisicuţele şi broasca au vrut să se bage în burlan. Şi toate, toate au ieşit negre şi a treia era ultima care a ieşit.

3. Pisicuţele se uitau la şoricel care era cenuşiu. Şi pe urmă şoricelul stătea şi se uita la pisicuţe. Şi pe urmă aia neagră şi cenuşie erau ultimele. Şi şoricelul s-a băgat într-o cutie şi pe urmă două pisicuţe s-au băgat cu capul în cutie şi una de-abia îşi băga capul. Şi pe urmă pisicuţele din cutia aia au ieşit toate albe.

Ca şi în cazul copiilor din grupa mică, la preşcolarii mijlocii, timpul de aranjare este mai scurt ca cel al povestirilor, iar timpul povestirilor din cadrul variantei întîi este mai lung ca în varianta a doua, datorită faptului că, în varianta a doua, imaginile fiind aranjate de experimentator în succesiunea logică, facilitează citirea lor şi închegarea povestirii de către copii.

Progresele realizate de copiii din grupa mare sînt superioare atît în ceea ce priveşte redarea povestirii, cît şi în aranjarea logică a imaginilor.

Prezentăm şi din grupa mare povestirea realizată de copilul Octavia L. F., după imaginile aranjate de copil :

1. Cei trei pisoi. A fost odată trei pisoi care s-au dus la lac. Şi pisoii aceia au văzut un peşte şi s-au repezit să-l ia şi peştele a plecat. Pisoii au sărit în apă şi a sărit apa în sus şi au ieşit uzi leoarcă. Se uită unul la altul şi unul stă cu laba la gură.

2. Povestea se numeşte cei trei pisoi. A fost odată ca niciodată trei pisoi care au plecat la plimbare. Un pisoi a văzut o broască. Broasca s-a uitat înapoi şi a văzut pisoii şi a fugit tare. Şi un pisoi stătea pe buturugă şi broasca l-a lovit la labă şi a mîrlăit tare şi iar a întîlnit broasca şi un pisoi a întins laba. Şi m-am suit pe o şa şi v-am spus povestea aşa.

3. Au fost odată ca niciodată, că de n-ar fi nu s-ar povesti, trei pisoi şi pisoii au zărit un şoarece. Pisoii au fugit după şoarece să-l prindă. Şoarecele a fugit tare şi s-a băgat în cazan. Pisoii după el şi pisoii s-au scos de acolo şi o pisicuţă s-a uitat după şoarece şi nu l-a zărit. Pe urmă cei trei pisoi au plecat şi şoarecele iar a fugit şi a făcut ochii mari. Şi m-am suit pe o şa şi v-am spus povestea aşa.

După imaginile aranjate de experimentator :

1. *Povestea mea se numește cei trei pisoi. A fost odată ca niciodată trei pisoi și s-au dus la un lac și au zărit un pește și au sărit toți după el. Și s-au scos apoi din apă și curgea apa de pe ei. Și m-am suit pe o șa și v-am spus povestea așa.*

2. *Povestea mea se numește cei trei pisoi. A fost odată ca niciodată trei pisoi care au plecat la plimbare. Și au zărit o broască și au început să alerge broasca. Și unul era negru. Și broasca cînd a trecut pe lîngă el l-a lovit. Apoi a fugit mai departe și s-au așezat cîte unul și au plecat acasă.*

3. *Povestea mea se numește cei trei pisoi. O fost odată ca niciodată că de n-ar fi nu s-ar povesti, trei pisoi care au plecat la plimbare și au zărit un șoricel și au început să fugă după el. Și șoricelul s-a băgat în cazan. Și s-au băgat după el. Și s-au scos și nu l-au mai zărit și au plecat. Și m-am suit pe o șa și v-am spus povestea așa.*

Copiii de vîrstă preșcolară mare confirmă linia progresului, atît în ceea ce privește preocuparea pentru aranjarea imaginilor în ordine logică, cît și pentru a crea cadrul povestirii în algoritmul tipic de poveste... A fost odată... Posibilitățile de redare într-o formă avansată a povestirii sînt mult îmbogățite — în unele cazuri — cu „fantezii verbale“ [2], contextul epic al povestirii începe să aibă cursivitate. Preocuparea pentru motivații ale episoadelor descrise crește.

Comparînd relatările preșcolarilor mari cu relatările copiilor de vîrstă preșcolară mică, din punctul de vedere al structurii logice, constatăm în primul rînd că propozițiile anunțate de ultimii se limitează aproape exclusiv la denumirea elementelor din povestire. Reflectînd o înțelegere incompletă a tuturor elementelor dinamice, copilul preșcolar mic sesizează în mică măsură caracterul dinamic al legăturii logice dintre imagini. Faptul este cu atît mai evident cu cît comparăm rezultatele celor două variante experimentale.

În cadrul povestirii după imaginile aranjate de copil lipsește de regulă legătura logică dintre momentele ilustrate și legătura cauzală dintre acțiunile unei imagini și cele din imaginea precedentă. În varianta a doua, povestirea după imaginile aranjate de experimentator, apar unele legături cauzale, însă, tot într-o formă incompletă, reflectînd gradul relativ scăzut al înțelegerii copilului la această vîrstă.

Un progres evident se realizează începînd cu copiii de vîrstă preșcolară mijlocie, cînd narațiunea devine mai complexă și mai nuanțată. Copiii dovedesc înțelegerea mecanismului cauzal care stă la baza narațiunii în acest experiment, desprind firul logic al povestirii. Totuși, gradul desprinderii de imagini este încă destul de redus, caracterul enunțiativ al propozițiilor formulate de ei fiind foarte evident. Este vorba de fapt de o descriere a conținutului imaginilor, descriere în care apar unele elemente de acțiune, de narațiune.

La vîrsta preșcolară mare, copiii dovedesc nu numai o capacitate sporită de a integra imaginile prezentate într-o povestire concretă, dar și un simț al compoziției narative.

În varianta după imaginile aranjate de copil, firul povestirii este reconstituit în majoritatea cazurilor ca și atunci cînd imaginile sînt aranjate de experimentator. Aceasta denotă capacitatea copiilor preșcolari mari de a sesiza unitatea logică dintre elementele ce le-au fost prezentate disparat.

Copilul preșcolar mare încearcă să emită și unele judecăți de valoare în legătură cu acțiunile pe care le efectuează personajele din povestire, schițînd și o caracterologie în imagini. Aceasta înseamnă că perceperea imaginii se încarcă de semnificații, capătă conținut de viață, fapt care permite să se organizeze o logică a acțiunii, imaginea respectivă reprezentînd un moment al acțiunii. Această vîrstă pune în evidență

[2] Ursula Șchiopu, *Psihologia copilului*, Ed. didactică și pedagogică, 1967.

faptul că percepţia se subordonează actului de gîndire pe care tot ea îl stimulează. În dinamica acestui proces, vorbirea are un rol esenţial. Prin urmare se impune o concluzie ce merită toată atenţia în procesul de educare a copilului preşcolar mare: **este posibil ca intersectarea aleatorie a semnificaţiilor cu care se încarcă fiecare imagine din povestire să pună în evidenţă modul în care se constituie fluenţele verbale la aceste vîrste.** Or, acestea apar în context sub două aspecte: unul ca multilaterală completare a reprezentărilor prin încărcarea lor cu semnificaţii ce permit să se organizeze o legătură fluentă între toate datele mai importante ale fiecărei imagini în funcţie de suita imaginilor, iar al doilea ca o creştere a complexităţii sistemului de redare, adică a sistemului de simboluri verbale cu care se operează pentru redarea spaţio-temporală a celor exprimate în suita de imagini.

Date fiind toate acestea, ni s-a părut important să facem o analiză mai detaliată a caracteristicilor simbolisticii verbale prin analiza structurii gramaticale a vorbirii copiilor cuprinşi în cercetarea de faţă.

În această ordine de idei, primul fenomen ce ne atrage atenţia constă în faptul că apare o creştere sensibilă a numărului de cuvinte o dată cu creşterea vîrstei. (tabelul nr. 2).

Tabelul nr. 2

Grupa	Nr. copiilor	Nr. cuvintelor folosite de copii în povestirea după imaginile aranjate de ei.			Nr. cuvintelor folosite de copii în povestirea după imaginile aranjate de experimentator			Total
		În povestirea după 3 imagini	În povestirea după 4 imagini	În povestirea după 5 imagini	În povestirea după 3 imagini	În povestirea după 4 imagini	În povestirea după 5 imagini	
mică	17	261	381	539	301	465	586	2533
mijlocie	17	459	627	798	505	672	799	3860
mare	17	616	728	811	654	785	865	4459

Aspectele relevate în tabelul de mai sus, cît şi cele arătate pînă acum, pun în evidenţă cîteva caracteristici mai importante:

1. În varianta întîi, cît şi în a doua se observă o creştere a numărului de cuvinte în funcţie de creşterea numărului imaginilor (prin trecerea de la trei la patru şi apoi la cinci imagini), cît şi în funcţie de creşterea în vîrstă a copiilor, la toate cele trei grupe.
2. Făcînd o comparaţie între povestirile după imaginile aranjate de copil (prima variantă) şi povestirile după imaginile aranjate de experimentator (varianta a doua), se observă o creştere nu numai a cantităţii cuvintelor, dar şi a calităţii povestirilor din varianta a doua a experimentului nostru.
3. Timpul de povestire nu este direct proporţional cu creşterea numărului de cuvinte, în varianta a doua timpul fiind mai mic ca în prima.

★

Această situație se explică prin aceea că povestirea copiilor mici este redusă, în cele mai multe cazuri, la numirea elementelor care apar în imagine, în timp ce preșcolarii mari reușesc să includă fiecare element într-o acțiune, să-i dea cursivitate și semnificație, să aducă situații și fapte noi, menite să întregească narațiunea. În felul acesta, părțile de cuvînt se diversifică, iar formele lor gramaticale se îmbogățesc.

Se remarcă deci o creștere a calității și cantității povestirilor în varianta experimentului în care autorul aranjează imaginile în ordine logică, fapt ce are implicații psiho-pedagogice în procesul de educație a preșcolarilor. În varianta a doua se mărește eficiența dezvoltării limbajului și se asigură un mod corect de pregătire a preșcolarului prin stimularea procesului cognitiv. Toate acestea relevă progresele mari în vorbirea copiilor preșcolari o dată cu creșterea vîrstei, ca urmare a achizițiilor efectuate prin activitatea spontană ocupațională, dar, mai ales, progresele survenite în structurarea vorbirii ca lectură după imagini, în cazul în care imaginile însești permit acest fapt. După cum se știe, literatura pentru copii începe cu lectura după imagini.

Concluzia acestei cercetări prezintă interes pentru planul culturalizării și familiarizării copiilor cu ceea ce este ilustrat și servește percepției, subordonate feluritelor tipuri de „lectură" proprii copilăriei timpurii nealfabetizate.

Trebuie subliniat că lectura după imagini este complementară și premergătoare învățării cititului. Ea facilitează, în bună măsură, învățarea cititului și contribuie la însușirea mai rapidă a acestui proces, ceea ce ne face să accentuăm importanța ei foarte mare pentru alfabetizare.

Rolul şi tehnica documentării în cadrul cercetării

SANDU LAZARESCU

Dacă unul din caracterele specifice ale cercetării ştiinţifice constă în tratarea „unei probleme noi, care să permită un răspuns nou" [1], este de la sine înţeles că ea se defineşte în funcţie de alte cercetări precedente, faţă de care trebuie să reprezinte, într-un fel oarecare, un pas înainte. Această condiţie implică însă cunoaşterea de către cercetător a contribuţiilor anterioare ale spiritului uman la problema studiată.

Documentarea — al cărei rost este tocmai descoperirea acestor contribuţii — a fost întotdeauna indispensabilă pentru cercetare. E adevărat că în trecut, cînd cantitatea de cunoştinţe din fiecare ramură a ştiinţei era mai limitată, efortul de documentare cerut cercetătorului era şi el mai redus decît astăzi şi deci tehnica documentării mai aproximativă. În epoca noastră, însă, cînd trăiesc şi activează 90% din oamenii de ştiinţă ai tuturor timpurilor, cunoaşterea contribuţiei lor în oricare ramură a ştiinţei nu se poate realiza decît printr-o documentare ştiinţifică sistematică. Este suficient să amintim că numai în domeniul pedagogiei, după calcule aproximative, apar anual circa 25 000 publicaţii (cărţi şi reviste) [2]. De aci necesitatea organizării muncii de documentare a cercetătorului în aşa fel, încît el să poată fi informat pe deplin asupra stadiului în care se găseşte domeniul său de activitate sau problema studiată în cadrul acestui domeniu, atît pe plan naţional, cît şi pe plan mondial.

Tehnica modernă a documentării pune la dispoziţia cercetătorului o serie de mijloace perfecţionate, dar el trebuie să ştie să le utilizeze cu maximum de randament. Este necesar să subliniem, în această ordine de idei, că oricare ar fi ajutoarele (bibliografi, documentarişti) şi instrumentele (cataloage de biblioteci, bibliografii, reviste signalectice şi referative) pe care le are cercetătorul la dispoziţie în munca de documentare, aceasta rămîne un act esenţialmente personal, care dublează şi, pînă la urmă, se integrează în activitatea lui creatoare. De ceea, el trebuie să stăpînească tehnica muncii intelectuale care stă la baza documentării şi, în acelaşi timp, el trebuie să adapteze regulile acestei tehnici — care nu au în nici un chip un caracter inflexibil — la propria sa personalitate, asimilîndu-le stilului său de lucru.

---

[1] Ştefan Bîrsănescu, *Specificul cercetării ştiinţifice*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968, p. 30.

[2] Wilfried Stiehl, *Entwicklungsstand, Probleme und Perspektiven der pädagogischen Information und Dokumentation in der D.D.R.* „Pädagogische Forschung" nr. 3-4/1964 Berlin, p. 17, nota 8.

Prima problemă care se pune cercetătorului cu privire la documentarea sa în vederea unei anumite cercetări este aceea a momentului acestei activități. În cadrul procesului de cercetare, compus, după cum se știe, din identificarea unei *probleme*, alegerea unei *teme*, precizarea unui *obiectiv*, emiterea unor *ipoteze*, desfășurarea unor *investigații*, tragerea unor *concluzii*, *verificarea* acestora și redactarea unei *comunicări* [3], s-ar părea că documentarea trebuie să intervină între momentul emiterii ipotezei — întrucît de-abia atunci se cunosc mai precis elementele viitoarei cercetări — și momentul desfășurării investigațiilor, care presupune cunoașterea contribuțiilor anterioare la tema studiată. Este adevărat că între aceste două faze se plasează, de obicei, efortul maxim de documentare, dar el este precedat și urmat de o neîntreruptă activitate similară. Cum ar fi oare cu putință alegerea unei teme noi, dacă, încă din faza în care se procedează la această alegere, nu s-ar cunoaște, măcar în linii mari, bibliografia problemei respective? Tot astfel, nu este de conceput meditarea asupra concluziilor personale ale cercetătorului, sau redactarea comunicării finale, fără o confruntare permanentă a acestor concluzii cu rezultatele obținute în aceeași problemă, sau în altele conexe, de către oamenii de știință care le-au studiat anterior. Așadar, *documentarea este un proces continuu care dublează și ajută desfășurarea cercetării în toate fazele acesteia.*

O a doua problemă pe care trebuie să și-o pună cercetătorul este aceea a determinării judicioase a proporțiilor documentării. Nu trebuie să se uite nici o clipă că, oricît de seducătoare ar fi posibilitățile de studiu pe care le oferă, *documentarea nu este un scop în sine, ci se subordonează activității de cercetare* sau unei activități practice. Ca atare, volumul ei trebuie întotdeauna raportat la importanța obiectivului final, față de care trebuie să se păstreze proporțională. Sînt cercetători care investesc o cantitate nerațională de muncă în propria lor documentare, care se rătăcesc în hățișurile unor informații dezordonate și inutile, pierzînd astfel perspectiva limpede asupra temei și obiectivelor cercetării la care s-au angajat. De cele mai multe ori, această atitudine dovedește lipsa unei culturi solide de specialitate. Volumul documentării este invers propoțional cu pregătirea cercetătorului: cu cît acesta știe mai multe lucruri dinainte, cu cît s-a ținut mai „la zi" cu ceea ce e nou în domeniul său de preocupări prin așa-zisa „documentare curentă", cu cît posedă o cultură generală mai vastă (și mai ales cunoașterea mai multor limbi străine), cu atît eforturile sale de „documentare pe o temă dată" vor fi mai bine orientate și vor necesita mai puțin timp. Cercetătorii începători trebuie deci să nu uite că, oricît de „prinși" ar fi în studierea unei anumite teme, este de datoria lor să muncească în paralel la creșterea culturii lor de specialitate și generale, care, cu timpul, va contribui la ușurarea muncii lor [4].

Pentru a nu se pierde în informații parazitare, cercetătorul trebuie să-și desfășoare documentarea în mod deductiv, de la general la particular [5]. El va porni, așadar, de la o informare asupra cadrului în care se subsumează problema și va coborî, treptat,

---

[3] Ștefan Bîrsănescu, *loc. cit.* p. 28—29; George Văideanu, *Alegerea temei de cercetat și precizarea obiectului cercetării*, „Revista de pedagogie" nr. 9 1968 p. 65 și urm.; Egon G. Guba, *The expanding concept of research*, „Theory into Practice", nr. 2/1967, Columbus, p. 57—65.

[4] Pentru raportul dintre „documentarea curentă" și „documentarea pe temă", vezi Magda Hesselman și Sandu Lăzărescu, *Necesitatea documentării pedagogice a profesorului*, „Limbă și literatură" vol. 14/1967, p. 213—217.

[5] Aurel Avramescu și Virgil Cândea, *Introducere în documentarea științifică*, Editura Academiei, 1960, p. 330—332 (acestei lucrări fundamentale în materia de documentare științifică prezentul articol îi este îndatorat, de altfel, în toate privințele).

la materialele privind direct această problemă. Astfel — pentru a folosi un exemplu dat într-unul din articolele precedente, publicate la această rubrică [6] — dacă tema cercetării este *Rolul expunerii ca metodă a educației intelectuale la lecțiile de literatură*, el va porni de la cadrul general care este *educația intelectuală*, va trece apoi la *metodele educației intelectuale*, după aceea la *expunerea ca metodă a educației intelectuale la orice disciplină*, pentru a ajunge în cele din urmă la însăși tema dată. Important este faptul că, pornind de la general la particular, documentarea trebuie să fie și ea la început redusă la un număr mic de lucrări de sinteză, pentru a deveni mai precisă și mai completă, pe măsură ce coboară către problema studiată, unde — în mod ideal — trebuie să ajungă a fi exhaustivă.

Ultima problemă — și desigur cea mai spinoasă — este aceea a metodologiei procesului de documentare. Există în această privință o întreagă literatură; s-au stabilit fazele precise ale acestui proces, s-au emis reguli, s-au formulat condiții. Ele sînt, fără îndoială, utile cercetătorului, mai ales celui începător, care nu-și poate permite să le ignoreze [7]. În ceea ce privește folosirea lor, însă, aceasta nu trebuie concepută în mod rigid și dogmatic, principalul fiind respectarea unei discipline care să permită găsirea, consemnarea și regăsirea cît mai rapidă a informațiilor de către cercetător. Sînt însă cîteva recomandări a căror menționare poate fi utilă.

Mai întîi, este folositor ca cercetătorul să procedeze la o *coordonare între planul cercetării științifice și planul de documentare*. De îndată ce tema și ipotezele cercetării au fost enunțate, cercetătorul poate proceda la dezmembrarea problemei în principalele ei elemente componente, alcătuind un plan al viitoarei expuneri, care deocamdată nu are decît un caracter provizoriu. Aceste diviziuni și, eventual, subdiviziuni ale temei capătă cîte un număr de la 0 la 9 pentru fiecare diviziune, iar pentru subdiviziuni se adaugă, pe lîngă numărul diviziunii, o a doua cifră (de pildă 01. 02... 09 sau 11, 12... 19) și așa mai departe. Astfel, fiecare diviziune și subdiviziune este determinată printr-un număr propriu, la care se adaugă cîte un „cuvînt-cheie", care definește pe scurt diviziunea sau subdiviziunea respectivă. Ulterior, cînd va începe culegerea informațiilor, care se consemnează pe fișe, fiecare fișă va căpăta, în funcție de conținutul ei, un număr de clasificare și un cuvînt-cheie, ceea ce va permite gruparea și regruparea fișelor cu același conținut, parvenite din surse diferite *.

O dată această operație preliminară încheiată, cercetătorul va trece la descoperirea surselor (documentelor) ce interesează cercetarea și a locurilor unde se găsesc depozitate. În această privință, investigațiile trebuie să înceapă prin determinarea categoriilor mari de surse. Problema e complexă în cercetarea pedagogică, care poate opera cu o mare diversitate de surse : cărți, reviste, manuscrise, diafilme, filme, obiecte, discuri, benzi de magnetofon, convorbiri cu pedagogi sau profesori cu experiență, asistarea la lecții. În această fază, cercetătorul nu este chemat să aprofundeze studiul surselor, ci numai să consemneze posibilitatea folosirii lor ulterioare, să alcătuiască un catalog de surse eventuale, consemnate pe fișe separate (de un sfert de coală), cu indicarea locului unde se găsesc ele, ceea ce ulterior va permite consultarea lor comodă și dintr-o dată, la fiecare loc în parte. De aceea, după alcătuire, acest catalog personal este organizat pe locurile de depozit și va constitui un adevărat itinerar al documentării, începînd cu biblioteca cea mai apropiată (din serviciu sau din localitate) și trecînd la marile biblioteci centrale.

---

[6] George Văideanu, *loc. cit.*, p. 67.

[7] Aurel Avramescu și Virgil Cândea, *Op. cit.*, 327—421 și bibliografia aceleiași lucrări, p. 443—446.

* Acest sistem, denumit „zecimal", nu este, de altfel, singurul practicat. În ultimul timp își face drum, mai ales în științele exacte, sistemul „indexării coordonate".

În descoperirea surselor un loc important îl deţin bibliotecile specializate în literatură pedagogică şi anume Biblioteca centrală pedagogică, bibliotecile centrale universitare şi ale facultăţilor de psihologie-pedagogie, bibliotecile institutelor pedagogice de trei ani, biblioteca Direcţiei secretariatului şi documentării din Ministerul Învăţămîntului, biblioteca serviciului de documentare din Institutul de ştiinţe pedagogice, bibliotecile institutelor de perfecţionare a cadrelor didactice. Pentru cărţi, investigaţiile vor porni de la cercetarea cataloagelor sistematice din aceste biblioteci, la diviziunea şi subdiviziunea în care poate fi inclusă tema cercetării; de pildă, în exemplul dat mai sus, pentru cărţile necesare pentru documentarea în tema *Expunerea ca metodă a educaţiei intelectuale la lecţia de literatură*, se va cerceta catalogul la diviziunea *educaţiei* şi cu deosebire la subdiviziunea *metodele muncii educative*, precum şi la diviziunea *metodica predării literaturii*. Pentru reviste, se va recurge la cataloagele analitice, acolo unde există; aceste cataloage nu se mărginesc la catalogarea titlurilor de reviste, ci cuprind catalogarea articolelor din sumarul acestora, organizîndu-le sistematic (pe materii) şi redîndu-le la titlu sau cu o succintă adnotare *.

Un mare ajutor pentru descoperirea surselor scrise îl constituie bibliografiile de specialitate, fie că sînt publicate, fie că sînt accesibile numai la bibliotecile care le întocmesc. De un interes fundamental în această privinţă sînt cele două volume publicate de Biblioteca centrală pedagogică sub titlurile *Bibliografie pedagogică 1948—1960* şi *Bibliografie pedagogică 1961—1962*, prima apărută în 1964 şi a doua în 1966, conţinînd, organizate sistematic şi însoţite de scurte adnotări sau de reproducerea cuprinsului, lucrări de pedagogie (cărţi şi articole) apărute în ţara noastră în intervalul indicat în titlu **. La aceeaşi bibliotecă pot fi consultate un mare număr de bibliografii pe teme nepublicate şi pot fi comandate, în anumite condiţii, alte noi bibliografii restrînse.

Catalogul personal de surse pe care şi-l întocmeşte astfel cercetătorul are numai un caracter provizoriu. El va putea fi completat ulterior cu ajutorul „bibliografiilor ascunse", cu alte cuvinte al indicaţiilor bibliografice pe care cercetătorul le va descoperi în lucrările pe care urmează să le studieze.

După alcătuirea catalogului personal de surse, cercetătorul poate trece la studierea directă a acestora. Totuşi, dacă bibliografia astfel întocmită se arată prea bogată, este indicat ca în prealabil să se procedeze la o parcurgere sumară a tuturor surselor şi la aprecierea lor, eliminîndu-le din studiu pe toate acelea care, în mod evident, sînt lipsite de valoare ştiinţifică (lucrările de repetiţie sau de popularizare, cele lipsite de fundament ştiinţific etc.). După aceasta, se poate păşi la studiul propriu-zis al surselor; rezultatele lui trebuie să fie consemnate îndată după studiul fiecărei surse, pe fişe de format mare (1 foaie întreagă).

Folosirea caietelor de conspect, posibilă în cadrul pregătirii academice, este contraindicată în documentarea pe temă; fişele, spre deosebire de caiet, permit descompunerea materialului studiat şi organizarea lui pe diviziunile şi subdiviziunile planului cercetării, identificîndu-le pe fiecare — aşa cum am văzut mai sus — printr-un număr de cod şi un cuvînt-cheie, ceea ce face apoi posibilă gruparea fişelor după aceste numere şi cuvinte, materialul adunat căpătînd astfel, dintr-o dată, structura de plan a viitoarei expuneri. În fişă se vor nota: numărul de cod şi cuvîntul de ordine al diviziunii şi subdiviziunii din planul cercetării, elementele de descriere ale lucrării studiate (pentru cărţi: autor, titlu, ediţie, volum, locul apariţiei, editură, an de apariţie,

* Un asemenea catalog analitic pentru revistele de pedagogie poate fi consultat la Biblioteca centrală pedagogică.

** Menţionăm că în momentul de faţă se află sub tipar un al treilea volum, referitor la perioada 1963—1964.

paginație ; pentru articole : autor, titlu, revistă, an calendaristic, număr, paginație), locul unde a fost găsită (biblioteca), cota sub care este depozitată și însemnările cercetătorului. Acestea din urmă pot consta în rezumate, extrase (cu indicarea exactă a paginației) și observații ale cercetătorului ; în expunerea rezumativă a poziției autorului se vor urmări numai elementele care-l interesează pe cititor pentru tema sa, păstrîndu-se autenticitatea acestei poziții, iar în reproducerea extraselor se va respecta întru totul ortografia și punctuația din original.

Operația de apreciere critică a materialului citit implică un complex întreg de judecăți, a căror finețe nu poate fi surprinsă într-o rețetă stereotipă. În orice caz, următoarele criterii pot constitui un cadru general pentru manifestarea spiritului critic al cititorului : a) în ce măsură problemele tratate se încadrează în preocupările sale prezente ; b) în ce măsură lucrarea corespunde ideologiei, scopurilor și conținutului științei noastre pedagogice ; c) în ce măsură concluziile ei sînt aplicabile în învățămîntul nostru și cum se armonizează cu structura generală a acestuia ; d) care este eficacitatea practică a acestor concluzii, ce reforme implică și care ar fi aspectul economic al acestora ; e) dacă metodele și raționamentul folosit de autor sînt corecte ; f) dacă el nu a ignorat cercetările anterioare ; g) în ce măsură experiența practică și cunoștințele teoretice ale cititorului confirmă tezele și concluziile autorului ; h) ce rezonanță a trezit lucrarea în lumea pedagogică (recenzii, discuții, citări etc.). Aceste criterii generale pot duce la o selecție în materialul parcurs, dar aprecierea critică nu trebuie să se exprime în termeni exclusivi ; o lucrare poate fi acceptată și cu rezerve sau parțial, alta poate fi reținută numai pentru metodologia sau pentru terminologia ei ingenioasă [8].

Materialul cules și materializat în aceste fișe de studiu este apoi organizat pe dosare în funcție de numărul de cod al subdiviziunilor din planul cercetării ; dosarele sînt grupate apoi în biblioraturi care corespund diviziunilor aceluiași plan. Cercetătorul este acum în măsură să parcurgă cu ușurință și sistematic întregul material, să compare părerile diferiților autori asupra fiecărui aspect al temei studiate, să confrunte aceste păreri cu propriile sale opinii și să înceapă redactarea comunicării sale.

În comunicare, documentarea poate să apară în trei chipuri : sub forma unei treceri în revistă a cercetărilor anterioare în materie (în chiar corpul expunerii), sub forma notelor (de subsol și terminale) și sub forma unei bibliografii finale. Prima dintre acestea este facultativă, dar caracterizează în special rapoartele de cercetări experimentale, celelalte două sînt obligatorii pentru orice lucrare cu ținută științifică. Modul în care se indică sursele în notele de subsol și terminale sau în bibliografiile finale, prescurtările acceptate în această privință variază de la țară la țară și chiar de la publicație la publicație. Cercetătorul va avea grijă să se conformeze normelor practicate la editura sau periodicul unde urmează să-i apară comunicarea, dînd în același timp atenție tuturor indicațiilor indispensabile pentru identificarea surselor.

Chiar după publicarea comunicării, se recomandă ca activitatea de documentare asupra temei tratate să nu înceteze. Este bine ca cercetătorul să-și completeze dosarele sale de documentare cu semnalarea altor cercetări, posterioare, întreprinse pe aceeași temă, precum și cu consemnarea recenziilor și aprecierilor asupra propriei sale lucrări. Această operație îl va ajuta la continuarea cercetărilor, în eventuala completare sau republicare a lor și, în orice caz, la ridicarea nivelului său profesional.

[8] Magda Hesselman și Sandu Lăzărescu, *loc. cit.*, p. 214—215.

OPINII

Educația de mîine și problema angajării

Lector univ. SILVIA CERNICHEVICI

În etapa actuală, etapă de răscruce a gîndirii pedagogice, în jurul rolului educației și al școlii — ca instituție educativă fundamentală — se desfășoară, pe planul literaturii pedagogice mondiale, vii și interesante discuții. Printre altele, se discută problema: care trebuie să fie și care va fi educația și școala societății viitoare, societate antrenată într-o profundă revoluție științifică și tehnică și în mari prefaceri economice, sociale și culturale.

Indiferent dacă discuțiile se poartă de pe pozițiile pedagogiei marxiste, reconstrucționiste, existențialiste etc., concluzia generală care se degajă este că, în concordanță cu transformările rapide și profunde ale societății, școala trebuie să sufere restructurări importante, spre a putea servi cu eficiență sporită societatea.

Avînd menirea esențială de a asigura vehicularea experienței sociale de la o generație la alta, în scopul reproducerii pe această cale a omului ca producător al bunurilor materiale și culturale ale societății, educația a urmărit și urmărește și în prezent îndeplinirea a două funcții corelate: de conservare a tradițiilor social-culturale ale societății, prin încorporarea lor în personalitatea tinerei generații și de pregătire a acesteia pentru a putea dezvolta mai departe cuceririle ei materiale și culturale.

Evident, dacă în unele perioade istorice, ca evul mediu european, sau în anumite societăți, ca Sparta, China antică etc. a prevalat preocuparea de conservare a tradițiilor sociale și culturale, în epoca actuală spiritele cele mai strălucite ale gîndirii pedagogice pledează mai ales pentru accentuarea pregătirii tineretului ca participant activ și creator la viața unei societăți antrenate într-o rapidă și profundă transformare. Astfel, referindu-se la această problemă, R. Dottrens afirmă că sarcina școlii este „să producă adultul de mîine, capabil să se integreze în societatea viitorului, să i se adapteze, să devină socialmente util și să realizeze un destin care să-l satisfacă" [1]. În aceeași ordine de idei, G. S. Counts pune problema că școala contemporană este chemată să facă educație tineretului pentru a putea contribui efectiv la devenirea socială [2]. Combătînd tendințele conservatoare din filozofia educației. Th. Brameld expune de asemenea teza că școala are rolul potențial de a crea mai mult decît de a reflecta cultura și cere ca în perspectiva acestui nou scop să se revizuiască conținutul învățămîntului, metodele de instrucție și de educație etc. [3].

Concluzia generală care se desprinde din aceste discuții ample ce se desfășoară este că în fața educației și școlii contemporane stă sarcina de a oferi societății o personalitate umană mai adaptată, prin profilul ei spiritual și moral, noilor realități sociale. Însă, această problemă nu se poate soluționa în același mod în toate țările lumii. Căci societatea contemporană nu este unitară sub raportul organizării economice, sociale și politice, ceea ce face ca și modurile de a se rezolva această problemă să fie deosebite. Totuși, problema menționată are un caracter general. Astfel, și în condițiile societății noastre socialiste se pune întrebarea: care trebuie să fie dominanta spirituală și morală a personalității viitorului? Dintre numeroasele atribute spirituale și morale care vor constitui inventarul complexei personalități comuniste de mîine, care trebuie să fie trăsătura care să le sintetizeze, dîndu-i nota specifică cerută de noile imperative sociale?

---

[1] R. Dottrens, *Vers une pédagogie prospective* „Cahiers de pédagogie experimentale et de psychologie de l'enfant" 18/961, p. 3.

[2] G. S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order*, New-York, 1932,

[3] Th. Brameld, *Education for the Emerging Age*, New-York, 1961.

Ridicarea acestei probleme se impune în mod necesar și firesc și în pedagogia noastră, întrucît la fel cu întreaga lume contemporană, dar într-o măsură considerabil mai mare, societatea noastră se află angajată într-un vertiginos, conștient și intenționat proces de devenire. Or, această devenire socială atrage după sine în mod necesar și devenirea omului, a cărei realizare constituie, pe de altă parte, o condiție a dezvoltării fructuoase a societății.

Considerînd, în încercarea de a rezolva această problemă, condițiile social-istorice concrete din societatea noastră — în care se desfășoară procesul educativ și care determină finalitatea generală a activității paideutice și pornind de la gîndirea filozofică marxist-leninistă, cît și de la unele sugestii venite de la filozofia existențialistă, pe care le preluăm creator, propunem ca soluție educația tineretului pentru angajare.

Teza angajării este cuprinsă implicit în întreaga operă a clasicilor marxism-leninismului, deși termenul nu este folosit. Ei privesc lupta revoluționară pentru instaurarea relațiilor de producție socialiste ca o problemă față de care sînt și trebuie să fie angajate partidele comuniste și muncitorești, ca o problemă la care trebuie să adere pasionat orice individ aparținînd clasei muncitoare. Această teză a angajării proletariatului, a maselor populare, față de problematica socialistă străbate ca un fir roșu marile opere ale marxism-leninismului: *Manifestul Partidului Comunist, Capitalul, Ce-i de făcut ?, Un pas înainte doi pași înapoi* etc. etc. Acest fapt a îndreptățit cu prisosință pe unii cercetători să califice marxismul ca o „filozofie a angajării". Fiind ea însăși angajată față de anumite idealuri și valori sociale, această doctrină filozofică privește deci angajarea individului față de problematica socialistă ca o problemă de maximă importanță și actualitate, ea reflectînd în felul acesta anumite imperative sociale firești ale societății și epocii noastre.

Or, dacă pe planul filozofiei marxiste se pune această problemă a cultivării la masele muncitoare a unei atitudini angajate, este absolut firesc și în același timp necesar ca acest imperativ să fie explicit susținut și pe planul teoriei pedagogice socialiste și realizat în activitatea practică educativă din școala noastră.

Însă, înainte de a merge mai departe în discutarea acestei probleme, considerăm necesar să deschidem o paranteză și să elucidăm accepția pe care o dăm în studiul de față conceptului de *angajare*. Termenul de angajare, angajament, este pus în valoare și în circulație de unii gînditori existențialiști, dintre care se impune a fi citat în primul rînd Jean-Paul Sartre. În filozofia existențialistă, însă, termenul de angajare capătă o interpretare subiectivist-individualistă, căci prin angajare acești gînditori înțeleg aderarea pasionată, totală, a individului, cu întreaga lui ființă, cu toate forțele lui spirituale și morale, la anumite idealuri și valori liber alese, în baza libertății lui ontologice. Sensul unei existențe „autentice" a individului ar consta în această angajare.

Evident, conceptul angajării ca atare reprezintă o contribuție pozitivă a filozofiei existențialiste la dezvoltarea cugetării filozofice, deși trebuie respinsă interpretarea ei subiectivistă. Anume, nu poate fi acceptată de pe poziții marxiste teza că valorile față de care se angajează individul ar fi absolut liber alese, deci total subiective, căci, trăind în condiții social-istorice determinate, în baza determinismului universal, individul este condiționat în alegerea valorilor față de care se angajează.

Reținînd termenul de angajare, al cărui conținut este de altfel pregnant pus în evidență în filozofia marxistă, precizăm că, așa cum se desprinde din aceasta, o autentică angajare, pozitivă, valoroasă a individului este aceea care se face față de valori și idealuri ce se desprind din devenirea legică a societății pe căile progresului. În felul acesta este evident că, spre deosebire de existențialism, în cugetarea marxistă angajarea individului capătă un conținut obiectiv și un sens pozitiv, valoros.

Plecînd de la aceste considerații, cît și de la constatarea de fapt că societatea noastră socialistă este prin însăși natura și idealurile ei o societate angajată față de procesul de devenire conștientă în care este antrenată, este firesc să ne punem problema că ea are o imperioasă nevoie de personalități care să se angajeze față de ea, de valorile și de idealurile ei de viitor. Căci, fără activitatea intensă, plenară, a unor asemenea personalități profund angajate față de ea, societatea noastră nu va putea face față cererilor multiple și dificile pe care epoca actuală le impune.

Considerăm, deci, că, în acord cu spiritul doctrinei marxiste și cu marile imperative sociale, este necesar ca pe plan pedagogic să se preconizeze o educație a tineretului societății noastre în spiritul angajării.

Angajarea apare ca o atitudine extrem de complexă, care implică aderarea pasionată a individului cu toate forțele lui intelectuale, afective, volitive și morale la patria socialistă, la valorile ei materiale și culturale, cît și la idealurile și aspirațiile ei de viitor.

Educația noastră urmărește astăzi și, probabil, va urmări într-o măsură mai mare în viitor să călăuzească individul spre a înțelege legitatea obiectivă a naturii și societății, precum și necesitatea de a acționa în sensul ei. Or, această educație pentru libertate trebuie să fie nu numai implicit, ci și explicit o educație pentru angajarea individului pe linia dezvoltării legice a societății noastre.

Reiese deci că atitudinea angajată pe care considerăm că trebuie să o promoveze școala noastră are ample și profunde implicații sociale, ideologice, politice, morale și educaționale. Astfel, pe plan social, ideologic și politic angajarea apare ca o atitudine de un nivel cu totul superior față de simplul „atașament" la o anumită ordine socială, ideologie sau orientare politică. În timp ce atașamentul, noțiune curentă în societatea noastră, poate să se reducă la o simplă aderiune pasivă, conceptul angajării implică nu numai aderiunea la anumite idealuri și valori, ci și militarea pasionată pentru promovarea lor. Angajarea înseamnă transformarea acestor valori și idealuri într-o problemă de viață sau de moarte pentru individ.

Pe de altă parte, este evident că nivelul cel mai înalt de dezvoltare a personalității este atins atunci cînd aceasta este angajată față de valori și idealuri, iar promovarea unei societăți înalte cum este cea socialistă este asigurată numai cînd atitudinea angajată față de ea este proprie celor mai mulți dintre membrii ei conștienți și activi. Angajarea nu apare ca o atitudine singulară a personalității, ci ca temelia spirituală și morală a unor fapte diverse, dar deosebit de importante și actuale atribute ale acesteia, pe care școala trebuie să le cultive: originalitatea, spontaneitatea, creativitatea etc. Acest adevăr este demonstrat irefutabil de faptul că întotdeauna marii creatori în orice domenii de activitate socială sau culturală au fost personalități care s-au angajat în slujba unor idealuri sociale, culturale sau etice și din această angajare au tras seva originalității și creativității lor.

Considerăm, deci, pe baza acestor argumente, că angajarea trebuie să fie coloana vertebrală spirituală și morală a noii personalități socialiste și totodată obiectivul cel mai general al educației de mîine. Punînd în felul acesta problema profilului spiritual și moral al omului de mîine, pedagogia noastră apare, prin fundamentele ei filozofice marxiste și prin obiectivele ei socialiste, ca o adevărată pedagogie a angajării.

Enunțarea tezei angajării în educație obligă la discutarea și elucidarea unei serii întregi de probleme legate de ea. Astfel, se pune în primul rînd problema: dacă în educație trebuie să se cultive angajarea, aderarea pasionată la anumite bunuri și valori, care sînt perspectivele de angajare pe care școala noastră trebuie să le deschidă în fața individului?

Respingînd subiectivismul existențialist în problema angajării, în conformitate cu care aceasta ar trebui să se facă față de valori și idealuri alese total subiectiv de individ, în baza presupusei sale totale libertăți ontologice, noi dăm o semnificație și un conținut obiectiv acestui concept. În acest sens, considerăm că în pedagogia socialistă trebuie să se deschidă în viitor, mai mult decît în prezent, perspective sociale, culturale și morale, lumea unor valori bine definite ale societății noastre, față de care să se cultive la tineret angajarea.

În această direcție, se impune ca în primul rînd tineretul să fie educat în spiritul angajării față de cele mai valoroase dintre tradițiile sociale, culturale și morale ale societății noastre, ale poporului nostru și ale umanității întregi. Însă, aceste perspective ale angajării ar fi insuficiente pentru o societate dinamică, așa cum este societatea noastră, care evoluează repede în direcția realizării idealurilor comuniste. Ținînd seama că trebuie să se pregătească omul de mîine al societății socialiste românești, se impune ca, în cadrul educației pentru angajare, să se cultive la tineret responsabilitatea față de viitorul patriei noastre, față de toate contribuțiile sau schimbările de direcții sociale sau culturale din epoca noastră, față de promovarea mai departe a culturii și civilizației noastre.

Însă, în această chestiune apare o dificultate: în prezent, și într-o măsură mai mare în viitor, bunurile și valorile culturale se augmentează și se vor augmenta mereu, ajungînd la un volum copleșitor și descurajator pentru ființa umană. În asemenea condiții, omul nu poate asimila totul, nu se poate angaja față de toate valorile, ci trebuie să selecteze și să opteze numai pentru anumite valori la care să adere pasionat. Or, tocmai aici intervine rolul școlii. Ea trebuie să-l călăuzească pe individ în

lumea complexă și dificilă a valorilor culturale și morale, naționale și mondiale, dîndu-i posibilitatea să selecteze corect valorile cele mai înalte față de care să se angajeze și pentru promovarea cărora să militeze cu un total devotament. Educația pentru angajare trebuie să se facă prin angajarea elevilor, în însuși procesul educativ, față de valorile și idealurile culturale, sociale și etice care le sînt predate, aceasta pe baza considerentului că școala nu reprezintă numai o instanță pregătitoare pentru viața de adult, ci totodată și un centru important de viață, cu atît mai însemnat cu cît prin extinderea învățămîntului general și prin lărgirea considerabilă a învățămîntului mediu și superior individul petrece în ea o bună parte din existența sa.

Pentru a se putea cultiva în școală realmente angajarea la tineret, acestuia trebuie să i se dezvolte capacitatea de a privi critic problemele, concepțiile, acestea fiind prezentate în relațiile lor dinamice, dialectice, cu alte probleme, concepții, valori cu care adeseori se confruntă și uneori se înfruntă. Cultivarea unei atitudini angajate este o problemă care se pune în școală mai ales în legătură cu elevii adolescenți, care, prin structura psihică specifică acestei vîrste, sînt potriviți pentru o astfel de educație. Deci, în procesul de învățămînt, elevii, mai ales adolescenții, trebuie să fie puși în situația ca, pe baza unei prezentări critice pozitive, să reflecteze profund, să opinieze și să opteze deplin conștient și pasionat pentru anumite valori sociale, culturale sau etice, căci numai pe baza unui învățămînt critic, care să ofere elevilor posibilitatea alegerii și a aderării voluntare la anumite valori, se pot cultiva personalitățile realmente angajate, imperios cerute de marile sarcini ce se desprind din procesul de devenire a societății noastre.

În legătură cu această problemă se impune să precizăm că trebuie să se facă discriminarea între o angajare declarată, declarativă și una reală, afectivă. Școala noastră trebuie să călăuzească tineretul spre a ajunge nu numai să se declare angajat față de anumite idealuri și valori, ci pentru a fi realmente angajat față de ele, adică dispus să le servească cu o totală dăruire de sine. Deci, școala trebuie să se orienteze nu numai către cultivarea unei stări de spirit angajate, ci și către traducerea acesteia într-o atitudine activă și fermă, această din urmă ipostază fiind rodul esențial al unei asemenea educații.

Deosebit de mari posibilități de a face o educație pentru angajare oferă literatura. Trebuie însă menționat că în acest domeniu mai sînt evidente totuși unele tendințe de a o preda uneori în modalități care vădesc înclinația către o preluare necritică a valorilor culturii. Or, pentru ca literatura să satisfacă cerințele unei veritabile educații, ea trebuie să deschidă elevilor perspective vaste, oferindu-le posibilitatea de a se identifica cu problemele studiate, de a trăi plenar experiența socială încorporată în ea, de a descoperi idealuri, aspirații nobile și de a alege și opta pentru unele din ele. În esență, predarea literaturii trebuie să se facă astfel încît elevii să înțeleagă că ea este produsul angajării unor spirite mari și în același timp să incite la angajare.

Un alt obiect de învățămînt la care se poate cultiva prin excelență angajarea este istoria. Pentru a putea servi această cauză, istoria trebuie scrisă — și mai ales predată — cu entuziasm și pasiune. Trecutul istoric trebuie să fie prezentat în așa fel în fața elevilor, încît el să nu apară ca un trecut mort, ci să fie evidentă complexitatea evenimentelor, instituțiilor, precum și diversitatea relațiilor care leagă generațiile trecute de cele prezente. Condus să studieze istoria, mai ales istoria patriei, cu pasiune, cu convingere personală, elevul trebuie să ajungă să se angajeze față de anumite direcții care se desprind din trecut și prezent și se proiectează în viitor.

Însă nu numai la literatură și istorie, ci la toate disciplinele școlare, într-o măsură mai mare sau mai mică, în raport cu specificul lor, trebuie să facă o educație pentru angajare. Succesul unei asemenea educații nu depinde atît de conținutul diverselor discipline școlare, cît mai ales de sensul pe care-l dau acestui conținut profesorii în procesul instructiv-educativ. Prin acest conținut didactic-cultural, profesorul poate face o veritabilă educație pentru angajare.

Decurge că de o mare însemnătate în această problemă este natura și orientarea personalității și a concepțiilor profesorilor, faptul că ei sînt personalități reprezentative pentru societatea noastră, angajate față de ea. În această direcție, ideal ar fi ca, prin selecție și educație, profesorii să se prezinte ca personalități proeminente, angajate față de valorile și idealurile societății noastre, responsabile față de devenirea ei ulterioară, căci numai astfel de personalități pedagogice ar putea înfăptui acest mare deziderat educativ al epocii și al societății noastre. Numai orientîndu-se către o educație pentru angajare, școala noastră poate asigura integrarea realmente activă și creatoare a individului în societate și prin aceasta poate satisface supremul țel al educației comuniste.

Corespondenţa şcolară internaţională

Prof. MIHAI HOPULELE
Medgidia

Noul în ştiinţă, artă şi cultură pătrunde în întreaga lume ca un bun al tuturor. Informarea şi cercetarea ştiinţifică devin elemente de bază indispensabile progresului ştiinţific şi social. Nevoia aceasta de cunoaştere a omului a creat forme şi mijloace noi pentru vehicularea materialului informaţional. În acest context social, apare şi corespondenţa cu toate formele ei actuale: monolingvă, bilingvă, individuală sau colectivă, scrisă şi sonoră. Ea se extinde şi în domeniul şcolar, devenind o activitate în afară de şcoală, apreciată de pedagogia contemporană.

Nevoile de înţelegere şi comunicare pe plan internaţional au stat deci la baza acestei forme de legătură indirectă între oamenii situaţi la diferite distanţe între ei, în punctele cele mai îndepărtate ale planetei noastre. Alături de celelalte ştiinţe, pedagogia, psihologia, nu puteau să nu folosească în mod activ şi creator noul mijloc de legătură între oameni — corespondenţa — căreia veneau să i se adauge alte noi mijloace moderne de comunicare, ca radioul, televiziunea, filmul etc.

Poate că din acest moment al apariţiei acestor instrumente de legătură şi comunicare între oameni începe deja să se manifeste tot mai evident şi în pedagogia contemporană, înfruntarea dintre vechi şi nou, negarea unor elemente depăşite de viaţă ale pedagogiei, numite poate ingrat „tradiţionale", şi promovarea unor elemente şi practici noi, aparţinînd pedagogiei moderne.

1. SCURT ISTORIC AL CORESPONDENŢEI ŞCOLARE INTERNAŢIONALE

Corespondenţa şcolară internaţională a luat fiinţă în perioada ce a urmat primului război mondial, cînd popoarele istovite în urma suferinţelor din timpul războiului îşi exprimau speranţa într-un climat de pace simbolizat pe atunci de Societatea Naţiunilor. Nevoia de înţelegere şi de apropiere între oameni, eliminarea prejudecăţilor de tot felul, dezvoltarea omenirii, lupta pentru menţinerea păcii erau aspiraţii ale popoarelor lumii. Această corespondenţă apare la început sub forma unei corespondenţe franco-americane organizată de un birou francez condus de prof. Ch. M. Garnier, în 1922, în cadrul Ministerului Afacerilor Externe. Un birou naţional similar a fost creat apoi şi în Statele Unite.

Activitatea epistolară se dezvoltă rapid peste 7 ani, în 1929, prin corespondenţa şcolară internaţională (C.S.I.) la care participau 30 de naţiuni. C.S.I. devenise o adevărată mişcare internaţională recunoscută de Societatea Naţiunilor. Ea este întreruptă de cel de-al doilea război mondial şi reluată apoi în 1946 de către Federaţia Internaţională a Organizaţiilor Corespondenţei şi Schimburilor Şcolare (FIOCES), patronată acum de U.N.E.S.C.O.

În anul 1960, FIOCES reunea 62 de birouri naţionale din peste 23 de ţări. Serviciul francez al C.S.I., care ne-a favorizat legătura elevilor români cu cei francezi în mod organizat, apare ca un organism naţional pe lîngă Institutul pedagogic naţional francez. FIOCES este un centru de informare şi de cercetare pedagogică, întreprinde anchete şi studii, înlesneşte schimburile internaţionale şcolare, publică „Caietele de studii" şi un „Buletin" anual cuprinzînd o sinteză a activităţii birourilor naţionale afiliate.

2. SCOPURI ȘI PRINCIPII ALE C.S.I.

Scopurile și principiile C.S.I. ni se par cu atît mai actuale și mai demne de atenția educatorilor din întreaga lume, cu cît ele vin în întîmpinarea celor mai arzătoare dorințe de totdeauna ale omenirii : lupta pentru menținerea păcii în lume, colaborarea între națiunile globului, dezvoltarea solidarității internaționale a oamenilor din toate țările ce se opun forțelor militariste și imperialiste.

„... Născută din suferințele primului război mondial, C.S.I. și-a fixat ca misiune esențială de a cultiva prietenia între copiii tuturor țărilor, prietenii sau adversarii de ieri, și de a ajuta astfel să se pregătească omenirii un viitor mai bun"... [1]

Este semnificativ în acest sens afișul Expoziției internaționale a C.S.I. organizată în 1959, al cărei titlu — „Oglinda lumii și semănătoarea păcii" (Miroir du monde et seneuse de la paix) — exprima sugestiv și succint idealul uman și pedagogic al mișcării. Apropierea și înțelegerea tinerilor din întreaga lume, indiferent de naționalitate, rasă, convingeri religioase, pe baza respectului reciproc, a dezvoltării relațiilor de bună vecinătate între state, a prieteniei și stimei, constituie sarcini nobile concrete, ancorate în contemporanitate, ale C.S.I. Respectul ființei umane, încrederea în inteligența și în capacitatea sa creatoare pașnică, încrederea în progresul social, sînt idei generoase, reflectînd caracterul profund umanist al C.S.I.

Lupta împotriva prejudecăților și a concepțiilor de tot felul care au generat neînțelegeri și conflicte sîngeroase între națiuni se înscrie de asemenea printre principiile acestei activități. Dorința de cunoaștere și confruntare a valorilor culturale, a tradițiilor naționale ale popoarelor — în scopul valorificării lor pe plan mondial — dorința dezvoltării climatului de înțelegere, ca și formarea sentimentelor artistice, sînt aspecte ale C.S.I. ce nu pot fi ignorate.

Ca formă mondială de comunicare între oameni, C.S.I. sprijină și propagă ideea coexistenței pașnice ca principiu vital în relațiile internaționale. Adăugînd acestor principii generale, rolul educativ pe care-l joacă C.S.I. ca formă a activităților în afară de clasă, putem aprecia activitatea epistolară ca un mijloc important de educație internaționalistă a tineretului lumii, în sensul acceptării dialogului ca formă civilizată de confruntare a ideilor și realităților în relațiile dintre oameni.

Dorind să sublinieze aceste avantaje ale activităților în afară de clasă, profesorul francez Raymond Mallerin scria următoarele într-o revistă de specialitate : „... Activitățile extra-școlare au drept scop esențial de a face din instituțiile noastre școlare nu numai locuri de instrucție, ci focare de educație, unde elevii noștri să-și poată da seama că adevărata cultură se continuă în viață, unde ei să-și poată face ucenicia responsabilității și a democrației, manifestîndu-și personalitatea prin respectul față de alții, învățînd sensul colectivității și spiritul de dialog"... [2]

3. ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII

Voi încerca în cele ce urmează să tratez aspectul concret al activității C.S.I. în cadrul Liceului „Nicolae Bălcescu" din Medgidia, așa cum am conceput-o și realizat-o la începutul anului școlar 1965—1966. Concepută ca un auxiliar în procesul de însușire a limbii străine în afară de clasă, C.S.I. nu putea fi o repetiție a muncii școlare. Ea trebuia să constituie un aspect nou, interesant și captivant pentru elevi, marcînd și începutul unei activități de tatonare experimentală pentru profesori.

În organizarea acestei activități extrașcolare am plecat de la ideea motivației psihopedagogice a C.S.I., ținînd seama mai întîi de dorința firească a copiilor de a-și lărgi cunoștințele despre realitățile franceze în afara manualelelor școlare. Am înțeles că : „... Trezirea interesului elevilor pentru învățarea unei limbi străine este prima condiție ce trebuie asigurată" [3], acesteia adăugîndu-i-se desigur curiozitatea, nevoia adolescenților și preadolescenților de a avea prieteni, necesitatea psihică de a comunica gîndurile lor.

---

[1] La *C.S.I. au service de l'enseignement*, Paris, 1960, p. 3.

[2] Raymond Mallerin, *Les activités périscolaires des lycées français à l'étranger*, „Le Français dans le Monde", septembrie, 1967, p. 13.

[3] *Psihologie pedagogică*, E.D.P., București, 1967, p. 250.

Plecînd la începutul activității (septembrie 1965) cu 3 elevi, am avut satisfacția de a fi urmat de peste alți 20 elevi în primul an de activitate, pentru ca în prezent numărul total al corespondenților, incluzînd aici și pe cei care au absolvit liceul nostru sau au fost transferați, să fie de 57. Privită sub aspectul ei cantitativ, frecvența corespondenței școlare anuale era destul de mare raportată la numărul de elevi. Apreciind cifra medie anuală a scrisorilor primite de un corespondent la 10, înseamnă că în primul an elevii noștri au primit circa 200 de scrisori, iar în prezent cei 57 de corespondenți vor fi primit circa 500 de scrisori. Situația ar fi asemănătoare și pentru corespondenții francezi.

Din punctul de vedere a răspîndirii geografice a rețelei de corespondență, elevii români din Medgidia au corespondenți în 13 provincii ale Franței. Statistic, situația se poate astfel rezuma: în Paris 2 corespondenți, Ile-de-France 6, Normandie 23, Val-de-Loire 5, Poitou-Charente 1, Midi-Pyrénées 3, Alsace 1, Lorraine 3, Bourgogne 5, Auvergne 1, Vallée-du-Rhône 1, Languedoc 1, Province Cote d'Azur 4. De asemenea se mai poartă corespondență cu un elev din Guineea și cu altul din Maroc. Aș adăuga aici corespondența inițiată la începutul acestui an școlar între cei 31 de elevi ai clasei a XI-a C cu cei 20 de elevi ai unei clase din colegiul din localitatea Bricquebec.

Conduc și ajut în mod discret această activitatea epistolară a elevilor în mod permanent, iar unele rezultate bune obținute la clasă se pot explica și prin această activitate creatoare a elevilor. Scrisorile corespondenților sînt adevărate „texte libere" (după terminologia pedagogiei Freinet), exprimînd gîndirea, aspirațiile și preocupările elevilor în mod spontan, fără vreo constrîngere exterioară. Ca o primă observație se impune aceea că activitatea epistolară a depășit forma tradițională a activităților extrașcolare, devenind o activitate vie, creatoare și independentă, avînd un dublu scop: lărgirea cunoștințelor despre realitățile Franței contemporane și efectuarea unui adevărat „rodaj", prin folosirea de către elevi a limbii franceze scrise.

Pe drept cuvînt „... această limbă, care nu avea nici o realitate pentru școlar în afara probelor scrise el o descoperă deodată vie și trăită. El poate, în sfîrșit, face ceva cu această limbă, îi permite să fie inteligent și sensibil, pe scurt uman, în mod direct, fără vreo persoană sau vreo carte interpusă. El poate înțelege și poate fi înțeles ..." [4]. Acest aspect este deosebit de important în procesul însușirii unei limbi străine în școală.

Începînd experimentarea acestei activități în cadrul liceului nostru, prima întrebare pe care mi-am pus-o și la care trebuia să răspund a fost: Cum să organizez munca? Un asemenea experiment pedagogic aplicativ nu mai fusese efectuat în cadrul liceului. Trebuia să încep, așa cum se spune, cu începutul, cu pregătirea psihică a elevilor clasei, vorbindu-le despre importanța și scopurile C.S.I. subliniind posibilitățile de de cunoaștere mai profundă a realităților franceze, a culturii și civilizației poporului francez. Trecînd la selecționarea viitorilor corespondenți, am ținut seama de dorința liber exprimată de elevi de a coresponda cu elevii francezi. Numărul acelora care doreau acest lucru fiind destul de mare, am ales pe cei care obținuseră rezultate bune la clasă în însușirea limbii franceze. Am motivat elevilor această selecție prin aceea că pe corespondenți îi așteaptă o muncă suplimentară pe care nu ar fi putut-o face, deocamdată, cei mai slab pregătiți.

Primii noștri corespondenți francezi ne-au fost atribuiți prin grija serviciului C.S.I. din cadrul Institutului pedagogic național francez. Elevii francezi au scris ei cei dintîi, iar elevii noștri au răspuns. Primele scrisori primite din Franța au constituit un adevărat eveniment în viața întregii clase, căci destinatarii erau aleși ca reprezentanți ai unor colective de elevi. Toți elevii vorbeau cu satisfacție de scrisorile primite, doreau să examineze din curiozitate plicurile ștampilate, să admire timbrele sau vederile trimise, să cunoască conținutul scrisorilor. Astfel, aș putea afirma că scrisorile pierdeau puțin cîte puțin din caracterul lor inițial individual. Aproape toate scrisorile primite ni se aduceau de către elevi însoțite de ciornele răspunsurilor, iar lectura noilor scrisori primite, urmată de discuții în limba franceză, reprezenta un mijloc excelent de folosire a limbii studiate ca limbă vie, în cadrul unei conversații uzuale. Pentru a-i deprinde pe elevi cu o muncă ordonată și sistematică, le-am cerut să țină evidența scrisorilor primite, numerotîndu-le, să le păstreze într-un dosar special, să noteze în caietul de cuvinte vocabularul și expresiile întîlnite în scrisori, să păstreze ciornele scrisorilor de răspuns corectate, recopiate și așezate în ordinea expedierii lor. În

[4] Marcelle Kellerman, *Le periscolaire n'est pas un luxe*, în „Le Français dans le Monde", sep. 1967, p. 10.

același timp, pentru ținerea la zi a evidenței corespondenței școlare, am întocmit fișe personale pentru fiecare elev corespondent, notînd spre exemplu : subiectele tratate în scrisori, greșelile tipice ale elevilor, progrese realizate, unele citate din scrisorile primite sau expediate prezentînd interes pentru valoarea afectivă sau psiho-pedagogică.

Dorind să completez experimentul corespondenței școlare, am conceput și un sondaj psiho-pedagogic pe bază de întrebări, pentru corespondenții români (18 septembrie 1967), exact la aniversarea a doi ani de la începutul corespondenței școlare. Ceea ce mă interesa era să cunosc opinia, impresiile copiilor cu privire la C.S.I., să stimulez totodată spiritul critic al acestora, punîndu-i în situația de a-și autoverifica spiritul de observație. Chestionarul sondajului amintit conținea 26 întrebări, printre care pot cita ca mai importante următoarele : 1. Consideri necesară și plăcută corespondența școlară ? De ce ? 2. Cum învingi greutățile ivite în formularea răspunsurilor la scrisori ? 3. Ce aspct al corespondenței personale ți-a plăcut cel mai mult ? De ce ? 4. Ai constatat un progres în pregătirea personală la limba franceză datorit corespondenței ? 5. Ai putea face portretul fizic și moral al corespondentului tău ? etc.

Spațiul nu-mi permite să prezint pe larg rezultatele și concluziile sondajului. Pot menționa însă că el s-a dovedit interesant tocmai pentru că mi-a dat posibilitatea să cunosc aspecte nebănuite ale personalității și trăsăturilor psihice ale elevilor mei. Cei 21 de corespondenți care au fost testați afirmau în unanimitate că activitatea C.S.I. le-a completat cunoștințele și le-a dezvoltat deprinderile de a gîndi și scrie corect în limba franceză.

Elevii au pus la baza interesului lor pentru studiul limbii franceze în școală și în afară de școală prin corespondență : curiozitatea, plăcerea de a folosi limba învățată prin corespondență, dorința de a cunoaște nemijlocit, datorită corespondenților francezi, viața de toate zilele. Aceasta ar fi a doua observație importantă ce s-ar impune în cadrul experimentului asupra corespondenței școlare. C.S.I. a reușit, judecînd chiar numai după aceste prime date furnizate de sondajul amintit, să înlocuiască motivația învățării pentru a obține note mari prin motivația interesului conștient al elevului pentru însușirea limbii. Se pare că mult discutata problemă a motivației învățării, ca și aceea a aprecierii cunoștințelor, ar putea găsi o rezolvare mai conformă cu realitatea, mai apropiată de cîntărirea obiectivă a rezultatelor activității psihice și intelectuale al elevilor, și prin organizarea sistematică și cercetarea rolului corespondenței școlare în viața elevilor. Alături de celelalte activități școlare urmărind stimularea și dezvoltarea creativității copiilor, cum ar fi : cercurile pe obiecte, activitățile sportive sau cele pionierești, corespondența școlară, încă puțin experimentată de pedagogii noștri, ar putea deveni un instrument util în mîna educatorilor și încă un domeniu de cercetare al psiho-pedagogiei.

4. EXPLOATAREA PEDAGOGICĂ A C.S.I.

Referindu-mă la acest aspect al problemei în discuție, voi schița cîteva din observațiile făcute cu ocazia practicării corespondenței școlare.

a) De la început, se cuvine menționat faptul că prin conținutul ei corespondența școlară ne introduce în universul spiritual al copiilor sau adolescenților.

Lectura și corectarea scrisorilor elevilor mi-a dat posibilitatea nu numai să le observ greșelile tipice gramaticale la limba franceză, ci și să-mi cunosc mai bine elevii sub aspectul lor psihic. Acest lucru mi-a fost de un real folos în activitatea de profesor de limba franceză și în calitate de diriginte. Subliniez, deci, posibilitatea sporită oferită educatorilor de practica C.S.I. pentru studierea și cunoașterea psihică a copiilor cu care lucrăm, prin analiza atentă a produselor activității psihice și intelectuale a acestora.

b) O altă observație pe care o relev este contribuția corespondenței la procesul instructiv în școală, în general, și la studiul limbilor, în special. Scrisorile elevilor francezi sînt un izvor nesecat de material lingvistic și gramatical și acest material destul de bogat mi-a dat posibilitatea să explic elevilor la clasă, unele noțiuni gramaticale sau de lexic, pornind nu de la exemplele și regulile din manuale, ci de la scrisorile corespondenților. În clasă a pătruns astfel un suflu autentic din viața de toate zilele. Elevii simțeau satisfacția „descoperirii" unor noțiuni, a recunoașterii unor fenomene gramaticale însușite deja, putînd astfel participa activ și creator la lecție. Aspecte gramaticale mai dificile pentru puterea de înțelegere a elevilor ca : acordul participiului trecut, folosirea modului subjonctiv, a pronumelor adverbiale „en" și „I", concordanța timpurilor, regula prepoziției condiționale introduse cu „si" etc. au fost astfel mai bine fixate în memoria elevilor.

c) Bogatele informații cu caracter geografic cuprinse în scrisori cu privire la relieful, clima, obiceiurile, dezvoltarea economică și culturală a unor provincii sau orașe franceze, au venit să completeze în mod plăcut și atractiv cunoștințele însușite de elevi la clasă. Din proprie inițiativă, elevii corespondenți aduceau la clasă diferitele materiale primite ce însoțeau scrisorile ca: fotografii, broșuri turistice, hărți, desene lucrate de mînă, discuri, timbre sau păpuși în costume folclorice din diferitele regiuni ale Franței. Toate aceste „materiale didactice" autentice captau atenția și interesul tuturor elevilor clasei. Unele lecții prevăzute în manualele școlare pentru clasele X-XI, referitoare la unele provincii franceze: Alsacia, Lorena, Provența, Guyenne-et-Gascogne, altele privitoare la capitala Franței și la monumentele Parisului, sau la unele evenimente (Comuna din Paris, Căderea Bastiliei) au fost completate, ca să spunem așa, de discuțiile purtate de elevi pe baza suportului vizual al materialelor primite.

d) Educația estetică este un alt aspect de loc neglijabil oferit de corespondența școlară. Frumusețea costumelor folclorice regionale franceze, delicatețea obiectelor de artizanat, calitatea grafică evidentă a unor ilustrate, felicitări sau albume de artă primite ca și discuțiile înfiripate între corespondenți despre pictura modernă, despre literatură sau muzică, au contribuit la dezvoltarea sentimentelor estetice la elevi. Ei își formau gustul pentru frumosul în artă și în viața de toate zilele. Corespondenții români făceau de asemenea cunoscut prietenilor lor francezi tezaurul nostru național, cultural și artistic. Ei au făcut descrieri reușite ale operelor și marilor noștri compozitori și artiști, ca și ale trăsăturilor artei populare românești. Astfel, numele artiștilor și scriitorilor români: George Enescu, Nicolae Grigorescu, Mihai Eminescu, Ion Creangă, Mihail Sadoveanu deveneau familiare elevilor francezi.

e) Educația la copii a sentimentului solidarității internaționale, a respectului și înțelegerii reciproce, ca și cultivarea prieteniei, sînt alte realizări concrete ale corespondenței școlare, aspecte subliniate și de consfătuirea Consiliului Național al Organizației Pionierilor din țara noastră: „... Un element constitutiv important al activității pionierești este educarea școlarilor în spiritul internaționalismului socialist, al prieteniei cu copii din țările socialiste, din întreaga lume, al solidarității cu lupta popoarelor împotriva imperialismului" [5].

În unele scrisori, elevii condamnau războiul dus de imperialiștii americani în Vietnam sau discutau despre pagubele pricinuite de cutremur în diferite regiuni ale lumii, apreciau noțiunea de prietenie sau își manifestau satisfacția în legătură cu unele măsuri luate în Europa pentru destinderea climatului internațional.

f) Dezvoltarea gîndirii independente a elevilor este în mare măsură favorizată de activitatea C.S.I. Efortul acesta de a înțelege, de a gîndi și a scrie direct în limba străină studiată, făcut cel puțin o dată pe lună, cu ocazia formulării scrisorilor de răspuns, a constituit și constituie un minunat exercițiu de gimnastică a minții. Atît pentru adolescenți cît și pentru preadolescenți, încadrați în U.T.C. sau în organizațiile de pionieri, această formă de activitate, aflată în stadiul incipient în liceul nostru, lasă larg deschisă poarta dezvoltării creatoare multilaterale a personalității copiilor. În același timp, C.S.I. oferă zone noi de investigație științifică pentru psiho-pedagogi. Cercul micilor corespondenți, creat anul acesta în școală, cuprinzînd deocamdată un număr restrîns de școlari din clasele VII-VIII, este un exemplu de utilizare creatoare a C.S.I. în cadrul organizației de pionieri.

În scopul promovării și stimulării acestei activități pedagogice extrașcolare, unele măsuri ar fi necesare și binevenite. Iată cîteva dintre acestea:

Înființarea pe lîngă Institutul de științe pedagogice și Consiliul Național al Organizațiilor Pionierilor a unui birou național al C.S.I., afiliat la F.I.O.C.E.S., însărcinat cu organizarea, evidența și cercetarea științifică a acestei activități.

Pentru asigurarea bazei materiale a stimulării activității creatoare și originale a copiilor în cadrul organizațiilor pionierești și U.T.C., să se prevadă, prin grija organelor de resort, lărgirea bazei materiale a liceelor și a caselor pionierilor cu unele mijloace tehnice moderne folosite de pedagogia mondială: aparate de proiecție, documente audio-vizuale etc.

---

[5] Consfătuirea pentru constituirea Consiliului Național al Organizației Pionierilor din Republica Socialistă România, București, 1967, p. 31.

Contribuţia mijloacelor audio-vizuale în predarea limbii române la clasa a II-a în şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare

Prof. PAULINA MORARU
Marghita — Bihor

Pentru a urmări eficienţa mijloacelor audio-vizuale în predarea limbii române, am întreprins o cercetare la clasa a II-a. În cadrul temei propuse am urmărit în primul rînd îndeplinirea cerinţelor programei clasei a II-a în ce priveşte însuşirea vocabularului, formarea priceperilor şi deprinderilor de ascultare, pronunţare, citire, de exprimare orală şi scrisă. De la început mi-am fixat clasă experimentală clasa a II-a C, la care un grup de lecţii s-au desfăşurat în laborator, utilizînd mijloace ca: epifilmul, diafilmul, magnetofonul şi discul. În cadrul lecţiilor la care am asistat s-au folosit metode şi procedee realizate cu mijloace tehnice combinate şi procedee tradiţionale. În clasa a II-a D, clasă de control, aceste lecţii s-au desfăşurat în mod obişnuit, folosindu-se metode, procedee şi materiale didactice tradiţionale.

Pentru a putea face o apreciere obiectivă a rezultatelor muncii comparativ cu predarea în condiţii obişnuite, am folosit şi observaţia asupra comportării elevilor la lecţiile în laborator şi observaţiile culese cu ocazia asistenţelor. În organizarea lecţiilor s-a avut în vedere ca metodele şi procedeele realizate prin mijloace moderne să fie judicios combinate cu metode tradiţionale, în aşa fel încît să constituie un sistem de activităţi care să urmărească în mod logic realizarea scopului lecţiei.

La început s-a insistat asupra pronunţării cuvintelor, precum şi a folosirii lor în formularea unor propoziţii scurte.

Calea utilizată în explicarea şi folosirea vocabularului a fost cea a explicării cuvintelor pe bază de material static. Astfel, prin introducerea noilor cuvinte cu ajutorul proiecţiilor, învăţătorul a indicat pe ecran imaginea obiectivului. A denumit-o de 2-3 ori, urmărind familiarizarea elevilor cu pronunţarea cuvîntului respectiv. Sensul cuvîntului a fost înţeles de elevi prin asociaţia care s-a stabilit între imagine şi denumirea ei. În vederea fixării vocabularului, a exersării, s-au organizat cu elevii şi alte exerciţii. Un procedeu folosit în această direcţie a fost şi învăţarea pe de rost a poeziilor, a cîntecelor, după ce ele au fost analizate. În acest caz, elevii n-au reţinut numai anumite cuvinte, ci şi expresii, ceea ce este foarte important pentru însuşirea practică a limbii române. Pentru fixarea cuvintelor, învăţătorul le-a grupat pe teme, stabilind între ele legături pe diferite teme: „obiecte din clasă", „rechizite şcolare", „animale domestice", „animale sălbatice", „păsări de curte". Făcînd exerciţii pentru fixarea cuvintelor noi, elevii au repetat în acelaşi timp şi cuvintele învăţate anterior.

Pentru a forma elevilor deprinderi de audiere a vorbirii în limba română, exprimată cu timbru vocal diferit, s-a introdus în lecţie dialogul, *înregistrat pe bandă de magnetofon.* La lecţia *Clasa,* convorbirea s-a desfăşurat pe bază de proiecţii de obiecte colorate la epidiascop care au provocat elevilor o atitudine afectivă pozitivă, aceştia privindu-le cu mult ineres. Concomitent cu proiectarea imaginii unui obiect (bancă, masă, tablă etc.), elevii au audiat şi înregistrarea pe bandă de magnetofon. „Ce este aceasta?" „Aceasta este o masă", „Ce este aceasta?" „Aceasta este o bancă" — „Ce este acolo?, — „Cum este?", „Unde este banca?, „Iată banca", răspunde vocea elevului înregistrată pe bandă.

Tot în scopul formării şi dezvoltării la elevii clasei a II-a a deprinderilor de audiere a limbii române s-au imprimat diferite comenzi care au fost date elevilor pentru însuşire. În a doua etapă a acestei activităţi elevii au ascultat comenzile de pe bandă şi au executat acţiunea indicată, însoţită de exprimarea verbală a acţiunii respective. De exemplu: „Maria du-te la uşă, deschide-o apoi spune ce faci". Răspunsul elevei: „Eu mă duc la uşă şi deschid uşa".

În perioada predării sunetelor, magnetofonul s-a folosit la clasa a II-a cu scopul de a forma deprinderi de pronunţare corectă a unor sunete care au prezentat unele greutăţi pentru elev ca de exemplu: *oa, ua, î.* În cazul acestora s-a procedat astfel: s-a explicat în ce constă greşeala de pronunţare, s-a demonstrat articulaţia sunetului, s-a pronunţat de către învăţător de două trei ori, apoi s-au înregistrat cuvinte cu sunetul respectiv, care au fost repetate de către elevi, la început individual şi pe urmă în cor.

Au fost înregistrate pe bandă răspunsuri date de elevi, s-au audiat, apoi s-au comparat cu primele şi s-au stabilit greşelile şi cauzele lor. Prin introducerea magnetofonului am putut prezenta modele de conversaţie, întrebări şi răspunsuri, iar prin ascultarea propoziţiilor spuse de elevi şi înregistrate am descoperit şi corectat erorile de pronunţare sau deprinderile greşite. Se ştie că elevii clasei a II-a, la începutul anului, tind să se oprească după fiecare cuvînt, să citească prin silabisire, iar alţii fără intonaţie. Folosirea magnetofonului ne oferă un ajutor preţios în eliminarea acestor dificultăţi.

Astfel, la lecţia *Patria* s-au explicat cuvintele: cîmpii întinse, şantiere, mine, munţi, dealuri, ogoare — pe baza unui tablou şi pe baza proiecţiei — apoi s-a trecut la citirea model a bucăţii de către învăţător, pe urmă de către elevi, dîndu-se şi unele explicaţii cu privire la intonaţie şi punctuaţie. Textul fiind analizat şi înţeles de elevi, s-a dat drumul benzii pe care era înregistrat textul în mod corect şi expresiv de către un profesor de limba română.

Un alt mijloc cu mari posibilităţi de utilizare pentru însuşirea şi îmbogăţirea vocabularului, precum şi pentru dezvoltarea vorbirii în limba română îl constituie *epifilmul*, care se alcătuieşte cu multă uşurinţă de către învăţător, cuprinzînd imagini din diferite manuale, cărţi şi reviste, grupate pe anumite teme potrivite programei şi nivelului de cunoştinţe al elevilor ca de exemplu: Grădina de legume. Muncile de primăvară. Pe stradă. Îţi cunoşti oraşul? Animale sălbatice.

În majoritatea cazurilor, epifilmul s-a folosit în etapa comunicării cuvintelor noi găsite în textul audiat. Aici e necesar să ţinem cont de alegerea ilustraţiilor celor mai adecvate, care să asigure nu numai înţelegerea cuvintelor noi, ci crearea unei baze pentru folosirea cuvintelor recent cunoscute, prin alcătuirea propoziţiilor cu aceste cuvinte, prin povestiri scurte pe bază de epifilm, ţinînd cont de dezvoltarea vorbirii elevilor. Epifilmul a fost folosit şi în etapa fixării. Scopul demonstrării proiecţiilor a fost de a reactualiza imagini de obiecte, întîmplări, care fac posibilă stabilirea legăturii între cuvintele limbii române şi noţiunile corespunzătoare, evitîndu-se limba maternă ca verigă intermediară. Acest mijloc a fost necesar în perioada cînd elevii au făcut cunoştinţă cu primele cuvinte, denumiri, obiecte, situaţii. Lecţia *Ce meserie au oamenii* s-a predat în felul următor: pentru a explica cuvintele noi (miner, strungar, piese, cărbune, mină) învăţătorul a indicat imaginea obiectului, însuşirea, acţiunea respectivă, denumindu-le în scopul dezvoltării limbajului pasiv. Pentru a obişnui elevii clasei a II-a cu răspunsul model, s-au formulat întrebări legate de temă, răspunsul fiind dat de învăţător. Exemplu: „Acesta este un miner". „Cine este acesta?" „Acesta este un miner", „Minerul scoate cărbuni", „Ce face minerul?" „Minerul scoate cărbuni". După această activitate, învăţătorul a adresat elevilor întrebări în legătură cu fiecare tablou al epifilmului, la care elevii au răspuns folosindu-se de noile cuvinte. După prezentarea proiecţiei elevii au fost antrenaţi să formuleze singuri întrebări şi răspunsuri.

Folosirea largă a epifilmelor în cadrul orelor de limba română cere ca învăţătorul să aibă un număr mare de imagini şi ilustrate, să poată alege pe cele mai adecvate lecţiei. Pentru asigurarea acestui scop, s-a procedat astfel: studiind temele din manualul clasei a II-a s-a trecut la selecţionarea imaginilor pe teme. Ilustratele şi imaginile s-au grupat pe baza temelor fixate. Cele legate de aceeaşi temă s-au pus într-un plic separat şi s-au aranjat într-un album. Fiecare temă poartă un număr pe care îl are plicul respectiv în care se află imaginile. Pe prima pagină a albumului se află un indicator cu temele numerotate şi numărul de pagini unde se găseşte plicul care conţine imaginile legate de această temă. În această muncă s-au antrenat şi elevii.

Pentru exersarea elevilor în vorbirea coerentă, la clasa a II-a s-au folosit materiale de proiecţie adecvate şi în cadrul cercului „Prieteni ai cărţii". Cu această ocazie s-a urmărit ca elevii să înţeleagă conţinutul lecturilor din diafilme, să tragă unele învăţăminte. Diafilmele folosite la clasa a II-a au fost: *Turtiţa, Capra cu trei iezi, Scufiţa roşie.*

O formă plăcută, atractivă, utilizată în fixare, a fost dramatizarea, rolurile fiind interpretate de elevi. După vizionare, învăţătorul a pus diferite întrebări asupra conţinutului, trecîndu-se apoi la povestirea bucăţii. Acest procedeu a urmărit în primul rînd crearea unor situaţii apropiate de realitate, care au dus la stimularea gîndirii elevilor şi la îmbogăţirea vocabularului, prin stabilirea de asociaţii între imaginile diferitelor acţiuni percepute vizual. În şcoala noastră, diafilmele au fost utilizate mai frecvent de către clasele mai mari, în cadrul obiectelor: geografie, istorie, cunoştinţe despre natură, lectură.

După terminarea lecţiilor introductive s-au efectuat probe de control, în mod comparativ, asupra însuşirii vocabularului şi folosirii lui în practica vorbirii. În prima

probă s-a verificat însușirea cuvintelor ca sens și pronunțare corectă. La a doua probă s-a urmărit gradul de însușire a vocabularului pe bază de denumire de obiecte după un desen și folosirea cuvintelor în scurte propoziții.

În ceea ce privește folosirea cuvintelor însușite se constată o frecvență mai ridicată la clasa experimentală, care a lucrat în laborator. Majoritatea elevilor au folosit cuvintele însușite în răspunsurile date, formulînd corect propozițiile. La clasa de control rezultatele au fost inferioare. Pronunțarea cuvintelor — la clasa experimentală — s-a făcut corect, datorită modelelor de pronunțare de pe banda de magnetofon și exercițiilor de automatizare realizate cu acest mijloc ; s-a observat mai multă ușurință și rapiditate în formularea răspunsurilor, pe cînd la clasa de control s-au observat greșeli de pronunțare, deoarece elevii n-au auzit decît pronunțarea învățătorului lor. După terminarea tuturor lecțiilor predate în laborator s-au dictat elevilor cîteva propoziții din bucata *Pe stradă*, urmărindu-se însușirea deprinderii de audiere și de scriere. Iată textul :

„Florin și Emilia se duc la școală. Au ajuns la colțul străzii. În fața lor este stopul. La stop arde lumina roșie. Aceasta înseamnă că trecerea străzii e oprită".

Din lucrările analizate reiese că elevii au întîmpinat dificultăți în scrierea unor cuvinte ca : școală, străzii, trecerea, adică în scrierea grupelor *oa*, *ce* etc., din cauză că în laborator atenția învățătorului este îndreptată asupra îmbogățirii vocabularului, a folosirii lui în structuri gramaticale, a dezvoltării vorbirii elevilor și foarte puțin timp se rezervă pentru a forma la elevi deprinderea de scriere.

În perioada recapitulării la clasa a II-a, pentru a se cunoaște puterea de gîndire și de exprimare în limba română, s-a dat elevilor o lucrare liberă pe tema *Orașul*, în care li s-a cerut să povestească tot ce știu despre oraș, apelînd la cunoștințele primite în cadrul orelor.

Verificînd lucrările, am constatat că elevii care au lucrat în laborator, folosind mijloace audio-vizuale au făcut compuneri cu un conținut bun, au folosit un număr mare de cuvinte, de expresii, din cele însușite anterior, formulînd o serie de propoziții corecte. Calitatea lucrărilor a fost superioară la clasa experimentală, datorită procedeelor variate în folosirea mijloacelor audio-vizuale, exercițiilor multiple de formulare a unor propoziții model, exercițiilor de audiere la magnetofon și de vorbire pe bază de imagini prezentate pe ecran, care au contribuit la lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor. Rezultatele bune se datoresc și preocupării învățătorului în ceea ce privește legăturile, asociațiile dintre fenomene, care au dus la dezvoltarea gîndirii, a limbajului elevilor. Folosirea mijloacelor audio-vizuale nu exclude folosirea celorlalte materiale didactice tradiționale. Ele se pot folosi împreună cu acestea, combinate în mod judicios, în scopul obținerii unui maximum de eficiență.

În urma experienței dobîndite, în condițiile folosirii laboratorului, se poate scoate în evidență contribuția mijloacelor audio-vizuale la formarea unei deprinderi de vorbire corecte și cursive, la clasa II-a, în școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare.

Concepţia sociologică şi pedagogică progresistă a lui Grigore Antipa

Prof. univ. SIMION I. POP
Facultatea de filozofie, Universitatea Bucureşti

Între personalităţile de mare prestigiu ale ştiinţei şi culturii româneşti de la sfîrşitul veacului trecut şi de la începutul veacului al XX-lea, un loc de frunte îl ocupă omul de ştiinţă şi de cultură cu vederi înaintate, marele savant biolog cu reputaţie mondială, economistul şi publicistul de seamă Grigore Antipa.

Savantul Grigore Antipa s-a născut la 10 decembrie 1867, în Botoşani. Tatăl său era avocat. A urmat şcoala primară la Institutul Mărgineanu din Botoşani, iar liceul la Institutul Academic din Iaşi.

Pe cînd era elev de liceu la Iaşi, Grigore Antipa a cunoscut mişcarea socialistă grupată în jurul revistei „Contemporanul", condusă de Ion Nădejde. Legăturile lui cu mişcarea socialistă au avut o influenţă binefăcătoare asupra pregătirii sale intelectuale. Cum relatează chiar el, aceasta a contribuit la formarea încă din fragedă tinereţe a concepţiei materialiste despre lume şi a unei concepţii democratice asupra vieţii sociale.

Studiile superioare şi le-a făcut în Germania, la Facultatea de filozofie, secţia de ştiinţe a Universităţii din Iena, avînd profesor pe marele biolog darvinist Ernst Haeckel. După şase ani de studii, îmbinate cu o rodnică activitate de cercetare ştiinţifică, în martie 1891 a susţinut teza de doctorat în ştiinţele naturii, intitulată *Der Lucernariden der Bremler expeditern nach Ostapitzbergen in Jahre 1889*, fiind apreciată cu cea mai înaltă distincţie „magna cum laude" — pe care Haeckel a acordat-o pentru a treia oară în cariera lui de peste 50 de ani.

După reîntoarcerea în ţară, în anul 1893, Grigore Antipa a ocupat unele funcţii de conducere pe tărîm economic, ştiinţific şi cultural. Avînd o strălucită pregătire profesională în domeniul ştiinţelor naturii şi o cultură multilaterală, el a desfăşurat o vastă activitate de cercetare ştiinţifică în domeniul biologiei, economiei politice, sociologiei şi învăţămîntului, concretizată în 227 lucrări ştiinţifice, dintre care 40 sînt cu caracter fundamental şi cu aplicare în producţie. Pentru valoarea lor ştiinţifică a fost ales membru şi secretar al Academiei Române.

Savantul Grigore Antipa a *avut o concepţie profund ştiinţifică despre locul şi rolul ştiinţei în dezvoltarea societăţii, nutrind un adevărat cult pentru cercetarea ştiinţifică şi pentru integrarea rezultatelor ei în producţie.* El considera, pe bună dreptate, ştiinţa ca cel „mai important factor de progres al lumii" şi că în cercetarea ştiinţifică fundamentală, pură — cum o numea el — trebuie să se urmărească obţinerea unor rezultate folositoare pentru economia generală a ţării. „Orice cercetare naturalistă la noi în ţară — preconiza Antipa — pe lîngă ştiinţa pură trebuie să tindă, pe cît posibil, a pune pe o bază ştiinţifică dezvoltarea noastră economică" [1].

---

[1] Grigore Antipa, *Fauna ichtiologică a României*, Institutul de Arte grafice G. Göbel, Bucureşti, 1909, p. 1.

În domeniul *ştiinţelor naturii*, Gr. Antipa a descoperit noi specii de meduze — lucerneria, a pus bazele şcolii româneşti de hidrobiologie şi ichtiologie şi a organizat „Muzeul de istorie naturală" ce-i poartă numele, unul dintre muzeele cele mai bine organizate şi care are cele mai bogate colecţii din lume.

În domeniul *ştiinţelor economice*, a militat pentru dezvoltarea multilaterală şi echilibrată a economiei naţionale. Pe baza unor vaste studii pe teren, a elaborat un plan complex pentru valorificarea optimă şi integrală a imenselor bogăţii naturale din deltă şi din regiunea inundabilă a Dunării. În privinţa direcţiei de dezvoltare a economiei naţionale, Gr. Antipa a susţinut necesitatea înfăptuirii industrializării ţării, prin crearea unei industrii mari, pe care o considera „problemă principală pentru noi", constituind o „necesitate absolută", ce decurgea din nevoile materiale ale poporului şi din posibilitatea valorificării bogăţiilor solului şi subsolului. A studiat temeinic relaţiile agrare, solul ţării, şi a propus o serie de măsuri concrete, raţionalist-ştiinţifice, menite să ducă la rezolvarea problemei agrare ca: înfăptuirea reformei agrare prin împroprietărirea ţăranilor — pe care o considera o necesitate socială şi naţională; întocmirea unui plan general de cultură al ţării, adică de dezvoltare a agriculturii pe baze raţional-ştiinţifice, prin stabilirea unor zone de cultură după condiţiile pedoclimatice.

Pornind de la teza că în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice punerea în valoare a bogăţiilor ţării nu se poate dezvolta fără un nivel tehnic-cultural al poporului, care să stăpînească principalele probleme tehnico-economice pe care le impune economia, tehnica şi ştiinţa modernă, şi de la teza că orice stat valorează numai atît cît valorează calitatea poporului său, care depinde de nivelul cultural, de sporirea puterilor de muncă, de priceperea şi calităţile sufleteşti la care s-a înălţat, Grigore Antipa susţinea că acestui scop, trebuie să-şi subordoneze activitatea sa şi învăţămîntul. El spunea că, *pentru a contribui la progresul general, învăţămîntul trebuie să corespundă nevoilor economice, tehnice, ştiinţifice şi culturale ale ţării, să urmărească un dublu scop:* 1) „de a-i da fiecăruia posibilitatea să-şi dobîndească o cultură cît mai potrivită cu rolul ce are a-l juca în societate, deci mulţumirea unei necesităţi morale şi instituţionale, şi 2) de a-i da fiecăruia posibilitatea să se înarmeze cu toate cunoştinţele necesare pentru activitatea pe care o va dezvolta în viaţă" [2]. Făcînd o critică asupra orientării şi structurării învăţămîntului românesc de toate gradele, Gr. Antipa a relevat în mod just că el nu corespundea nevoilor reale ale ţării, fiind orientat mai mult spre pregătirea de funcţionari pentru serviciile publice. Pentru a remedia aceste lipsuri, el a făcut o serie de propuneri preţioase şi de o stringentă actualitate, pentru orientarea învăţămîntului spre activităţi practice, indiscutabil legate de nevoile ţării.

Referindu-se la *învăţămîntul elementar*, el susţinea că acesta nu trebuie să se sfîrşească cu absolvirea celor 4 clase primare, ci pe lîngă partea sa culturală să fie completat cu şcoli în care elevii să capete cunoştinţele necesare pentru o anumită activitate. Astfel, el a propus ca şcolile primare sătesti să fie completate cu şcoli profesionale inferioare — şcoli practice (inferioare) de agricultură sau alte profesiuni, potrivite ramurilor de producţie care precumpănesc în diferitele regiuni ale ţării — iar şcolile primare urbane să fie completate cu şcoli de meserii, şcoli de ucenici, şcoli comerciale etc.

Cît priveşte *învăţămîntul secundar*, pornind de la faptul că nu toţi absolvenţii de liceu urmau învăţămîntul superior, Gr. Antipa a relevat că numeroşi absolvenţi de liceu ajungeau oameni neisprăviţi, fără nici o pregătire pentru viaţa practică, care nu aspirau decît la funcţionarism. Pentru a pune capăt acestei situaţii necorespunzătoare, el spunea: „În general ar fi de dorit ca deocamdată numărul liceelor să nu mai fie sporit, iar numărul şcolilor profesionale secundare — adică şcoli de comerţ, şcoli de meserii, şcoli tehnice şi mai cu seamă şcolile secundare agricole — să se înmulţească cît mai mult, [3] iar absolvenţii lor să aibă aceleaşi drepturi cu cei de liceu.

Pornind de la rolul şi importanţa *învăţămîntului superior*, el spunea că acesta trebuie să constituie adevărata bază sănătoasă a progresului întregii ţări. „Trebuind să ne pregătească oameni conducători pentru toate ramurile activităţii noastre fireşti — scrie Antipa — el formează o adevărată bază pentru progresul ţării şi de modul cum va fi el organizat vor depinde şi progresele mai mari sau mai mici ce le vom face în

---

[2] Idem, *Necesitatea reorganizării învăţămîntului nostru superior*, Tipografia Atelierele Grafice I. V. Socec, Bucureşti, 1905, p. 5.

[3] Ibidem, p. 7.

toate direcțiile"[4]. Făcînd unele aprecieri asupra învățămîntului superior din țara noastră, el releva lipsa lui de orientare și de organizare corespunzătoare nevoilor țării. „Aici se pare că nu există un plan conducător — spunea Antipa — în vederea căruia să fie totul organizat așa că se risipește o întreagă activitate și se pierd multe sacrificii, fără să obținem pentru progresul țării acele rezultate la care sîntem în drept a ne aștepta"[5]. Din această cauză se ajunsese la o situație cu totul paradoxală. Numeroși absolvenți ai școlilor superioare — licențiați în drept, în litere, în științe, ingineri constructori de poduri și șosele etc. — nu-și găseau posturi corespunzătoare pregătirii lor profesionale și, în același timp, remarca Antipa, pentru numeroase ramuri de activitate ale țării — agricultură, industrie, comerț, arhitectură, finanțe etc. — lipseau oamenii cu adevărat competenți de care aveam nevoie.

Cît privește *învățămîntul superior agricol*, el spunea pe bună dreptate că era cu totul necorespunzător[6]. Pornind de la teza că scopul învățămîntului superior este de a pregăti cadrele de specialiști competenți pentru toate ramurile de activitate din țară, „oameni bine înarmați cu cunoștințele necesare, care... să pună în valoare bogățiile țării, să ne creeze industrii, să perfecționeze agricultura, să conducă în fine întreaga noastră dezvoltare culturală și economică"[6]. Antipa *a preconizat dezvoltarea multilaterală a învățămîntului tehnic superior*. El a propus înființarea unei școli tehnice superioare, adică a unei universități tehnice avînd 9 secțiuni.

Savantul Grigore Antipa n-a activat ca profesor universitar, deși era foarte indicat pentru acest post. În scrierile sale sînt expuse *numeroase idei pedagogice înaintate*. Pornind de la teza că însușirile personale — talentele, inteligența, sentimentele — nu sînt dezvoltate deopotrivă la toți elevii de aceiași vîrstă și că în fiecare există însușiri latente ce trebuie dezvoltate, iar la unii deprinderi rele ce trebuie combătute, el susține că *în procesul de educație învățătorul și profesorul trebuie să fie un bun observator și îndrumător*. El spunea că dacă învățătura poate fi predată la toți elevii, educația, dezvoltarea deprinderilor, a însușirilor bune și combaterea deprinderilor rele nu se poate face decît potrivit firii, însușirilor sufletești ale fiecărui elev. De aceea, el a preconizat aplicarea unor metode pedagogice diferite, ținînd seama de însușirile personale ale elevilor. Combătînd metoda practicată în învățămîntul superior de a încărca memoria studenților cu tot felul de cunoștințe împovărătoare, care mai curînd sau mai tîrziu se uită, Grigore Antipa a susținut că scopul învățămîntului superior nu trebuie să fie goana după formarea de „eruditi", ci deprinderea studenților cu munca de cercetare științifică, pe teren, în laborator, deprinderea cu orientarea în domeniul științelor teoretice, cu metoda de cercetare, pentru formarea deprinderii personale de a deveni cercetători independenți și experimentatori.

Animat de un profund patriotism, Grigore Antipa *a acordat o atenție deosebită dezvoltării științei și culturii*. El susținea, pe bună dreptate, că știința și cultura nu trebuie să rămînă apanajul unui număr restrîns de persoane, ci ele, privind viața întregului popor, condiționînd întreaga sa evoluție și progresul social, trebuie să pătrundă cît mai adînc în toate păturile sociale. El a combătut atitudinea claselor dominante, servilismul și ploconirea față de metodele științifice ale culturii străine, pe care le aplicau și răspîndeau mecanic, fără discernămînt, în țara noastră, deși multe din ele nu se potriveau cu condițiile ei specifice.

Referindu-se la conținutul științei, el spunea că „dacă știința teoretică este universală știința aplicată este națională, deoarece ea are de a rezolva problemele specifice ale țării"[7]. La fel, în privința culturii, el spunea că nu există o singură cultură universală, ci fiecare națiune își are cultura ei, potrivită condițiilor specifice de trai în care se dezvoltă ea. Pentru formarea unei adevărate culturi naționale, el a făcut următorul apel oamenilor de știință și cultură: „Înapoi, întoarceți-vă cercetările spre popor, căci numai acolo e izvorul la care adăpîndu-ne ne putem însufleți pentru a crea o cultură specifică și originală"[8].

Grigore Antipa abordează în operele sale și unele *probleme sociologice fundamentale* ca: evoluția omenirii și factorii de care depinde, acțiunea legilor biologice, dezvol-

---

[4] Ibidem, p. 8.
[5] Ibidem, p. 11—12.
[6] Ibidem, p. 11—12.
[7] Idem, *Necesitatea institutelor de cercetări științifice pentru necesitățile actuale ale țării*, p. 5.
[8] Idem, *Pescăria și pescuitul în România*. Tipografia Librăriilor Socec, București 1916, p. 23.

tarea societăţii omeneşti, categoriile de ştiinţă, cultură şi civilizaţie, problemele vieţii politice, ale statului şi altele.

Făcîndu-şi pregătirea intelectuală la şcoala biologiei darviniste a lui E. Haeckel, fondatorul monismului materialist naturalist-ştiinţific, Grigore Antipa şi-a format o concepţie materialistă despre dezvoltarea naturii şi societăţii. Deşi în tinereţe a avut unele legături cu mişcarea socialistă el n-a reuşit să înţeleagă filozofia monistă ştiinţifică comunistă, care este numai materialismul dialectic creat de K. Marx şi Fr. Engels.

În explicarea dezvoltării societăţii omeneşti, Grigore Antipa a transpus unele teze ale teoriei darviniste în explicarea vieţii sociale, susţinînd că societatea omenească ar fi supusă, ca organismele vii, legilor biologice, teorie emisă de filozoful şi sociologul englez Herbert Spencer. Relevînd just că desfăşurarea fenomenelor şi proceselor din natură şi societate are loc pe baza unor legi obiective, el nu a făcut distincţia între acţiunea legilor naturii şi a celor sociale, susţinînd că istoria omenirii nu este decît o pagină din istoria lumii organice. „Popoarele ca ori şi ce alt organism — scrie Antipa — sînt supuse şi ele — conform legilor mari biologice care guvernează lumea organică — unei necontenite transformări, provocată, pe de o parte de puterile interne de dezvoltare — adică de totalitatea predispoziţiunilor, însuşirilor şi aptitudinilor lor naturale, iar pe de altă parte, de puterile mediului în care trăiesc, care le influenţează dezvoltarea şi caută a le sili să se acomodeze necontenit cerinţelor lui" [9]. Prin *mediul de trai* el înţelege : mediul geografic — totalitatea condiţiunilor naturale ; mediul social — raporturile care se stabilesc între indivizii ce constituie acel popor ; mediul politic — relaţiile ce întreţine un popor cu ţările vecine ; mediul cultural — produsele activităţii materiale şi culturale şi mediul universal — alţi factori ce pot influenţa viaţa unui popor.

Grigore Antipa susţinea că în acţiunea popoarelor pentru satisfacerea nevoilor şi a aspiraţiilor se duce o luptă necontenită între aceşti doi factori ai evoluţiei. Pornind de la teza că una dintre cele mai puternice arme ale omenirii este ştiinţa, el considera că rolul conducător revine oamenilor de ştiinţă şi cultură. El susţinea, de asemenea, că în lumea animală, ca şi în societăţile primitive, selecţia indivizilor după aptitudini o face natura, iar în societatea omenească constituită în state ea are loc „prin cultură şi selecţiune intenţionată, în mod conştient şi accelerat" [10], lăsată pe seama statului, care are funcţia de a dirija şi de a coordona activitatea tuturor organelor, armonizînd-o şi subordonînd-o trebuinţelor întregului organism.

Referindu-se la progresul social al popoarelor, Grigore Antipa susţinea că factorul determinant în dezvoltarea societăţii este mediul de trai. „După starea de perfecţionare a mediului de trai al unui popor — scrie Antipa — se poate recunoaşte gradul de dezvoltare pe scara progresului al acelui popor" [11]. El a sesizat că la baza dezvoltării societăţii stau condiţiile vieţii materiale şi că ea este influenţată şi de suprastructură — stat, cultură, relaţii politice internaţionale etc. Greşeala lui constă în aceea că el pune pe acelaşi plan mediul geografic, modul de producţie, mediul social cum îl numeşte el, cu suprastructura — mediul cultural. Grigore Antipa n-a sesizat că în cadrul condiţiilor vieţii materiale rolul principal, factorul hotărîtor care determină dezvoltarea societăţii pe diferitele ei trepte de dezvoltare (caracterul orînduirilor sociale şi al suprastructurii corespunzătoare acestora) este modul de producţie al bunurilor materiale necesare traiului. De asemenea, el n-a sesizat cauzele, esenţa şi rolul statului, care a apărut o dată cu împărţirea societăţii în clase, fiind un instrument de dominare şi de asuprire în mîinile claselor dominante şi nu o instituţie deasupra claselor ce urmăreşte stabilirea echităţii sociale, cum susţin reprezentanţii solidarismului economic.

Din analiza principalelor idei sociologice ale lui Grigore Antipa cu privire la dezvoltarea societăţii omeneşti rezultă în mod evident încadrarea complet greşită pe care o face profesorul C. Motaş, susţinînd că Grigore Antipa ar fi fost „un adept al biologismului lui H. Spencer", că „ a fost călăuzit de această concepţie" [12]. Dimpotrivă, el a dezvăluit şi combătut concluziile politice ale teoriei organiciste a lui Spencer, inechităţile sociale ale împărţirii societăţii în clase, în săraci şi în bogaţi, în asupriţi şi în asupritori, a demascat exploatarea la care erau supuşi muncitorii şi ţăranii din România burghezo-moşierească, s-a ridicat împotriva imperialismului şi a combătut colonialismul, rasismul, xenofobismul şi şovinismul.

---

[9] Idem, *Problemele evoluţiei poporului român*, p. 134—135 şi 137—138.
[10] Ibidem, p. 25—26.
[11] Ibidem, p. 31.
[12] Gh. Baiculescu şi Cornelia Gilorteanu, Serie de bibliografii *Grigore Antipa*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti, 1961, p. 16—17.

Referindu-se la viața popoarelor și a relațiilor dintre state, Gr. Antipa a susținut că echilibrul între popoare nu se poate asigura decît prin formarea statelor naționale. „Numai viața națională — scrie Antipa — bazată pe cultură proprie, înalță un popor și-i dă tăria să-și afirme dreptul la existență — prin modul cum își îndeplinește misiunea superioară față de omenire — și să-și apere statul, oricît de mic ar fi el, în lupta pentru viață și progres" [13]. Făcînd o analiză a statului român după înfăptuirea statului național unitar el a dezvăluit lipsa de democrație, caracterul său exploatator și politicianismul deșănțat, ce contrastau cu principiile constituționale.

★

Din analiza principalelor aspecte ale activității și concepției sociologice și pedagogice a savantului Grigore Antipa rezultă că el a fost un mare om de știință și cultură cu vederi progresiste, unul din cei mai mari biologi ai timpului, fondatorul hidrobiologiei, ichtiologiei și muzeografiei în țara noastră, economist, sociolog și publicist distins, mare organizator și raționalizator, om politic cu vederi democratice, militant de seamă pentru propășirea științei, tehnicii, economiei, culturii și învățămîntului în țara noastră. Pentru meritele sale științifice deosebite, care i-au creat o reputație mondială meritorie, Grigore Antipa a fost ales în 1910 membru al Academiei Române, al cărei secretar a fost mai mulți ani. De asemenea a fost președintele Înaltului Consiliu Economic, vicepreședinte al Comisiei pentru exploatarea științifică a Mării Mediterane, membru a numeroase societăți științifice. I s-a decernat titlul de Doctor honoris causa al Universității din Berlin.

Ideile înaintate ale savantului Grigore Antipa referitoare la propășirea economiei, științei, culturii și învățămîntului, de o stringentă actualitate, nu și-au putut găsi aplicare deplină în condițiile regimului burghezo-moșieresc. Ele sînt înfăptuite abia în condițiile regimului democrat-popular, care prin instaurarea orînduirii socialiste a deschis cîmp liber și de nestăvilit pentru dezvoltarea economiei, tehnicii, științei și culturii.

Idei pedagogice în opera lui Ion Ionescu de la Brad

ANGHEL MANOLACHE
GHEORGHE PÎRNUȚĂ

Agronom și economist de frunte, susținător al dezvoltării învățămîntului agricol în țara noastră, Ion Ionescu de la Brad s-a manifestat, în toată activitatea desfășurată, ca un stegar al ideilor avansate din vremea sa. S-a născut în orașul Roman, la data de 24 iunie 1818, și a murit la 16 decembrie 1891. Primele cunoștințe de carte le-a primit în Școala Domnească din Roman, învățînd grecește de la dascălul Melidon, iar românește de la dascălul Verescu. A urmat apoi cursurile gimnaziale la Treisfetitele și la Academia Mihăileană din Iași.

Format într-o perioadă cînd în întreaga Europă circulau ideile burgheziei revoluționare [1], Ion Ionescu de la Brad s-a impus prin ideile sale social-politice, participînd la evenimentele anului 1848. În articolele: *Cauza revoluțiilor*, *Socialiștii*, *Emanciparea clăcașilor*, *Proprietatea este baza societății*, *Proprietatea muncii și a pămîntului*, *Rezbelul și pacea*, publicate în timpul revoluției de la 1848, este conturată concepția sa social-politică. A interpretat just lupta dintre clasele sociale antagoniste și fenomenul revoluției ca o lege de dezvoltare a societății, a văzut destul de clar cauzele social-economice

---

[13] Grigore Antipa, *Problemele evoluției poporului român*, p. 4.

[1] „Analele Institutului de studii istorice și social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R." nr. 1/1968, p. 126.

ale revoluţiilor sociale [2]. A înţeles, de asemenea, importanţa răspîndirii în mase a ideilor progresiste ce denunţau asuprirea socială şi naţională şi chemau la înlăturarea ei.

Guvernul provizoriu de la 1848, şi mai ales. N. Bălcescu, au avut în el un sprijinitor de nădejde al cauzei ţărănimii în Comisia proprietăţii, unde era vicepreşedinte [3].

Ion Ionescu de la Brad a desfăşurat şi o bogată activitate didactică. Abia împlinise 19 ani (1837) cînd a fost numit „repetitor" la Iaşi, la „clasele gimnaziale", iar peste un an (1838) „şedator", predînd învăţăturile de treapta a doua la Academia Mihăileană, unde era încă student [4].

Înapoiat în ţară, după terminarea studiilor, a ţinut cursuri de ştiinţele agricole la Academia Mihăileană. Încă de la începutul anului şcolar 1841—1842 a solicitat domnitorului Mihail Sturdza încadrarea ca profesor. Se găsea la „aproape un an" de cînd pusese în practică la şcoala din comuna Cioara cunoştinţele dobîndite în Franţa. Acum dorea „a împărtăşi tinerimii naţionale principiile teoretice ale agriculturii" aşa cum se predau în aşezămintele de învăţămînt public „din ţările luminate, la toate academiile şi universităţile" [5]. Avea deci un curs de agronomie, ţinut la zi cu cele mai noi cunoştinţe din acest domeniu. A început să predea la 1 martie 1842. În luna februarie a aceluiaşi an prezentase Epitropiei învăţăturilor publice din Moldova, programa cursului său [6].

După revoluţia din 1848, aflat în exil, şi-a desfăşurat activitatea didactică ca director al şcolii imperiale de agricultură de la San Ştefano de lîngă Constantinopole [7] şi ca profesor la şcoala de agricultură şi contabilitate înfiinţată de el la Pyrgetos, în Tesalia [8]. Revenit în ţară s-a oferit a ţine gratuit cursurile de economie politică, finanţe şi contabilitate de la Academia din Iaşi (1859), avînd colegi pe Simion Bărnuţiu, N. Ionescu — fratele său — P. Suciu ş.a. În anul 1867 funcţionează ca profesor de agricultură la Şcoala normală din Bucureşti, iar apoi este conducător al Şcolii de agricultură de la Brad. El a desfăşurat şi o bogată activitate publicistică. A colaborat la „Foaie pentru minte, inimă şi literatură", „Propăşirea", „Foaie sătească", „Pruncul român", „Poporul suveran" etc. A condus gazetele „Jurnalul de agricultură", „Foaie de agricultură practică", „Ţăranul român", „Gazeta satelor". Dintre lucrările sale amintim pe cele trei monografii privind agricultura din judeţele Dorohoi, Mehedinţi şi Putna, *Lecţiuni elementarii de agricultură făcute la şcoala normală din Bucureşti, Agricultura română de la Brad, Şcoala particulară de agricultură sau orfelinatul agricol de la Brad* etc. Din lucrările sale şi din activitatea depusă în vederea organizării învăţămîntului agricol se desprinde concepţia sa pedagogică. Ion Ionescu de la Brad s-a manifestat în întreaga sa activitate ca un luminat şi pasionat pedagog. A fost permanent preocupat de eliberarea socială şi naţională a poporului, de îmbunătăţirea soartei sociale a ţăranului român, cît şi de ridicarea nivelului său cultural. Pentru ca acţiunea de „luminare a poporului" să dea roadele aşteptate era necesar să aibă la bază o concepţie temeinică şi o metodă adecvată. De aceea, cerea ca în acţiunea de luminare, în răspîndirea cunoştinţelor, să se pornească de la interesele maselor.

Răspunzînd apelului făcut de D. Gusti, ministrul instrucţiunii, de a preda un curs de agricultură la şcoala normală, Ion Ionescu de la Brad sublinia că primeşte cu „nespusă bucurie" această sarcină, fiind convins că va contribui la acţiunea de luminare „a cultivatorilor săteni", că îi va înzestra cu „cunoştinţele şi mijloacele care să le facă o viaţă mai uşoară şi mai puţin amară decît aceea de pînă acum" [9].

Luptînd pentru îmbunătăţirea soartei sociale a ţăranului român, în Comisia proprietăţii el a demonstrat ştiinţific necesitatea emancipării clăcaşilor, desfiinţării boierescului şi împroprietăririi ţăranilor cu pămînt [10]. Era convins, de asemenea, că ţăranul se

---

[2] *Istoria gîndirii sociale şi filozofice din România*, Bucureşti, 1964, p. 186.

[3] *Istoria României*, vol. IV, Bucureşti, 1964, p. 96.

[4] A. Vasiliu, *Ion Ionescu de la Brad*, Bucureşti, 1967, p. 141—142.

[5] Arhiva istorică centrală, Ministerul Culturii şi Instrucţiunii Publice, Moldova, dosar 318/1837, f. 62.

[6] *Ibidem*, f. 66.

[7] *Istoria României*, vol. IV, p. 719.

[8] A. Vasiliu, *Op. cit.*, p. 148.

[9] Arhiva istorică centrală MCIP, dosar 374/1867, f. 181.

[10] „Analele Institutului de studii istorice şi social politice de pe lîngă C.C. al P.C.R." nr. 1/1968, p. 127.

va ridica la o treaptă mai bună „prin dezvoltarea facultăților intelectuale și morale", prin instrucțiune [11].

Asimilînd în mod creator ideile pedagogice ale timpului, Ion Ionescu de la Brad a fost un gînditor înaintat, dovedind interes deosebit pentru problemele școlare. Adept al încrederii depline în puterea educației, el afirmă în mod optimist că „Educația face omul, om" [12], și ca urmare susține că educația este o trebuință esențială a unui neam și subliniază folosul instructiv-educativ al științei. Formulează cu claritate criteriul că fiecare obiect de învățămînt să fie apreciat pentru folosul instructiv-educativ pe care-l aduce în formarea și în dezvoltarea tinerei generații și explică folosul învățării istoriei, științelor naturii, chimiei și agriculturii. Ideile sale pedagogice au contribuit substanțial la orientarea laică, rațională și realistă a învățămîntului.

În activitatea sa de profesor și de conducător de școală a acordat o atenție deosebită principiilor didactice. Un loc de frunte a rezervat legăturii strînse care trebuia să existe între teorie și practică, aplicării cunoștințelor. În școala-fermă de la Brad, pe care o înființase și pe care o conducea, a aplicat în mod consecvent acest principiu, considerînd că prin „învățătură folositoare" trebuie să dăm „cunoștințe temeinice și practice". A luat, de asemenea, atitudine împotriva rutinii susținute de oamenii de practică și a lipsei de orientare practică a oamenilor de teorie, a subliniat, ca și Emile Jamet, că „oameni numai de teorie și oameni numai de practică nu pot să ne învețe cu folos agricultura" [13].

Vorbind despre baza practică a școlii pe care o întemeiase la Brad, el menționa că „noi sîntem din școala aceea care reduce agricultura la practică și care de la practică se ridică la teorie și care nu admite decît teorie ieșită din practică și rezimată pe practică" [14]. Caracterul practic al școlii pe care o conducea și care se baza pe „demonstrații practice și explicații teoretice" a fost subliniat adesea în lucrările și în cursurile sale. Adresîndu-se elevilor de la școala normală, Ion Ionescu de la Brad le arăta că va insista mai mult asupra lucrărilor „descoperite și selecționate de practică decît asupra explicării teoriilor ce n-ați fi în stare a le înțelege" [15]. Iată aci prezent și un alt principiu pe care l-a respectat în activitatea sa didactică: principiul accesibilității. Era preocupat ca însușirea cunoștințelor să se facă într-o succesiune gradată. „Toate lucrările fermei, arăta el, sînt executate de elevi astfel ca ei să păsească succesiv și gradat prin toate amănuntele unei exploatațiuni, de la cele mai mici pînă la cele mai importante" [16], trecînd treptat „de la rîndaș pînă la administrator". Pentru cadrele de conducere cerea cunoștințe temeinice „nu numai despre teorie dar și despre practica agriculturii, adică nu numai să știe ceea ce trebuie să facă dar să și facă" [17].

De numele eruditului agronom Ion Ionescu de la Brad se leagă mai ales organizarea învățămîntului agricol din țara noastră, al cărui ctitor a fost. Încă din 1847, propunea un învățămînt alcătuit din trei ramuri de căpetenie — un învățămînt elementar, învățătura practică a agriculturii și învățămîntul agricol teoretic. În afară de agricultura generală și specială, de economia rurală și de contabilitatea aplicate la agricultură, el susținea că trebuie să se predea și noțiuni de zoologie, de medicină populară și veterinară, de botanică, de chimie, de fizică, de mineralogie și geologie agricolă, de mecanică agricolă, desenul, măsurarea pămîntului, ridicarea de planuri etc.

În scopul răspîndirii cunoștințelor agricole în lumea satelor, Ion Ionescu de la Brad a cerut introducerea agriculturii ca disciplină principală în școlile de la sate, organizarea de școli agricole în fiecare județ, înființarea unei școli superioare de agricultură. În pregătirea învățătorilor propunea ca în școlile normale să se pună accent pe științele agricole. În același sens, susținea ca în timpul vacanțelor învățătorii să fie aduși la rese-

[11] Ion Ionescu, *Îmbunătățirea culturii țăranilor*, București, 1876, p. 23.
[12] Ion Ionescu, *op. cit.*, p. 21.
[13] *Ibidem.*
[14] Ion Ionescu, *Școala particulară de agricultură sau orfelinatul agricol de la Brad*, Iași, 1870, p. 9.
[15] *Idem*, art. 1.
[16] Idem, *Opere*, vol. 1, 1943, p. 179.
[17] Ion Ionescu, *Ferma-model și institutul de agricultură în Moldova*, Iași, 1847, p. 11-15.

dința județului la cursuri de perfecționare [18]. O mare importanță a acordat învățătorului, ca factor principal în răspîndirea cunoștințelor în mediul sătesc, iar pentru o cît mai temeinică pregătire a lui, cerea ca școlile normale să fie înzestrate cu cabinete de chimie, de fizică, de științele naturale, cu biblioteci și cu aparatele necesare aplicării cunoștințelor teoretice însușite. Preocupat de luminarea țărănimii, el sublinia nobila misiune a învățătorului și rolul școlii normale [19]. La cursul de la școala normală cerea viitorilor învățători să lumineze mintea și să îmbunătățească inima copiilor, iar ca pedagog le cerea să se ocupe și de părinții acestora, făcîndu-i „să abandoneze unele din obiceiurile vechi și ruinătoare", punînd în locul lor „altele nouă și folositoare".

Din analiza lucrărilor sale reiese că avea o pregătire pedagogică superioară, dobîndită atît prin studiile făcute, cît și din experiența sa de profesor. Lecțiile ținute elevilor de la Școala normală din București, celor de la Școala de agricultură de la Brad sau studenților de la Academia Mihăileană erau bazate pe experiențe, pe demonstrații făcute la locul de muncă. Ele erau rodul studiilor și al observațiilor, al experiențelor efectuate la ferma de la Brad. Cursurile sale au fost alcătuite ținîndu-se seama de cele mai noi lucrări științifice apărute atunci în domeniul agriculturii, deoarece folosea un bogat material bibliografic.

Importanță deosebită a acordat și studiului individual. Fiecare lecție de a lui era urmată de un chestionar cu întrebări legate de problemele esențiale subliniate la curs. Cerea elevilor să ia notițe, să participe la consfătuirile care se organizau în cadrul școlii și la care participau directorul și profesorii școlii. O deosebită valoare a atribuit și muncii independente a elevilor, formării deprinderilor de studiu sistematic, cît și deprinderilor de muncă practică. La școala de la Brad fiecare elev trebuie să știe să mînuiască orice mașină, în așa fel încît la absolvire să ție locul chiar al unui „mașinist". Deși elevii din anul I se ocupau mai ales cu horticultura, cei din anul II cu agricultura, iar cei din anul III cu economia rurală, „lucrarea cu mașinile și instrumentele perfecționate era obligatorie în tustrei anii" [20]. Prin activitatea pe care o desfășura practic în toate lucrările diferitelor ramuri ale agriculturii, I. Ionescu de la Brad a militat pentru pregătirea multilaterală a tineretului. În lecțiile sale vorbea cu multă căldură despre misiunea înaltă a învățătorului de a contribui la ridicarea nivelului cultural al poporului, despre atașamentul său față de disciplina pe care o preda. „Cu respectul cu care vă vorbesc eu de agricultura țării, cu același respect să vorbiți și Dvs", le spunea el elevilor Școlii normale din București. El urmărea să cultive în tineret dragostea de familie și de tradițiile poporului, dragostea față de muncă [21].

În vederea experimentării diferitelor soiuri de legume și pomi fructiferi, propunea ca fiecare școală să aibă un teren care să alcătuiască grădina școlară sau chiar lotul învățătorului, destinat mai ales pepinierii de răsaduri și obținerii de semințe [22]. El urmărea ca învățătorul să demonstreze în mod practic aplicarea cunoștințelor teoretice de agricultură și să formeze la elevi deprinderi multilaterale de muncă agricolă. În programa elaborată de el, la *Învățătura practică a agriculturii* se prevedea ca toți elevii să facă exerciții „în toate zilele", împreună cu directorul și profesorii școlii [23].

Spre a dezvolta spiritul de observație la elevi, între alte metode folosite de el a făcut parte și excursia. Se urmărea ca „prin propria lor observație" elevii să dobîndească cunoștințele practice „care formau fundamentul învățămîntului" [24]. El a subliniat, de asemenea, rolul important pe care îl are materialul didactic în procesul de învățămînt, în munca de cercetare și în munca de documentare. Dornic de a întreprinde cercetări, de a face experiențe, el a arătat că „cei dintîi ani" ai carierei sale „vor fi jertfiți unei cu de-amănuntul cercetări" privind ramurile agriculturii. În același scop, a propus Epitropiei să cumpere din Franța instrumentele de care „practicește" se folosise la Roville, între care și „o mașină de îmblătit" [25].

---

[18] S. I. Pop, *Ion Ionescu de la Brad, întemeietorul științei agricole și al învățămîntului agricol din țara noastră*, în „Revista de pedagogie", 1965, nr. 2, p. 69.

[19] I. Ionescu, *Agricultura română de la Brad*, p. 182.

[20] I. Ionescu, *Agricultura română de la Brad*, p. 152.

[21] E. Csengeri, O. Bădina, L. Popovici, *Ion Ionescu de la Brad și unele probleme ale predării științelor agricole în școala noastră*, București, 1959, p. 22.

[22] *Ibidem*, p. 260.

[23] I. Ionescu, *Ferma model și institutul de agricultură în Moldova*, p. 12.

[24] I. Ionescu, *Agricultura română de la Brad*, p. 150.

[25] Arhiva Istorică Centrală, MCIP, dosar 318/1837, f. 6.

Preocupat de însușirea temeinică a cunoștințelor transmise de el la cursuri, folosind explicația însoțită de demonstrația de laborator, Ion Ionescu de la Brad cerea de la cabinetul de istorie naturală și laboratorul de chimie „eșantioanele" necesare, astfel că studenții puteau cunoaște „orice element himic, mineralogic și geologic" ce intră în compoziția pămîntului arabil [26]. Subliniind importanța lecturii elevilor și a bibliotecii școlare, el lăuda acțiunea ministrului de agricultură din inițiativa căruia s-au editat o serie de cărți destinate „Bibliotecii cultivatorului român". Seria acestor cărți de agricultură a început cu lucrarea sa: *Lecțiuni elementarii de agricultură făcute la școala normală din București* [27].

Spre a deprinde pe elevi cu lectura gazetelor, în școala de la Brad se rezervase o zi în acest scop. Astfel, joia elevii citeau „Gazeta satelor" și „alte jurnale", iar la începutul fiecărei luni „Calendar pentru bunul cultivator" [28].

★

Ion Ionescu de la Brad — care pe drept cuvînt este socotit primul agronom cercetător științific al solului țării noastre, primul agrotehnician, primul experimentator, primul specialist în zootehnie, primul economist care a aplicat metodele monografice în studierea relațiilor sociale [29], ctitorul învățămîntului agricol de la noi — a căutat ca în activitatea sa să îmbine procesul instructiv cu cel educativ. În primul rînd, elevii săi — viitori învățători — au intuit la profesorul lor o puternică dragoste de profesie. Adresîndu-se Epitropiei învățătorilor, în 1841, după ce arăta că și-a desăvîrșit studiile „cu particulara cheltuială a lui Mihail Sturdza", cerea conducătorilor acestei instituții să aibă în vedere „o înfocată rîvnă" pe care o are de a se putea număra între cei ce lucrează pentru „luminarea și fericirea societății" [30]. Chemat la Școala normală din București, spre a preda cursul de agricultură, Ion Ionescu de la Brad a ținut să asigure Ministerul Instrucțiunii că „nu voi cruța nimic spre a răspunde pe deplin la realizarea scopului pentru care se înființase această școală, acesta fiind, după cum spunea el, „și obiectul constant al ostenelilor ce-mi dau de mai bine de un cuart de secol" [31]. Elevii școlii normale, ca și cei ai școlii de agricultură, au văzut în educatorul lor un om plin de voință, hotărît a înfrunta orice obstacole în vederea realizării scopului propus. În apelul adresat marilor proprietari spre a-l sprijini să înființeze o școală de agricultură și o fermă model, Ion Ionescu de la Brad și-a arătat convingerea nestrămutată în necesitatea învățămîntului agricol din țara noastră.

Cunoscător al istoriei patriei și plin de mîndrie față de trecutul poporului nostru, prin lecțiile sale a contribuit la educarea elevilor în spiritul dragostei de patrie: „noi nu sîntem dintre popoarele acelea care n-au istorie — spunea Ion Ionescu — noi avem un trecut glorios" [32].

Spre a face pe elevi să-și cunoască țara și spre a le dezvolta ideea unirii naționale, revoluționarul de la 1848 prevăzuse în programa școlii sale de la Brad ca elevii, înainte de examenul de diplomă, să facă o călătorie de trei luni în toate ținuturile locuite de români.

Prin întreaga sa viață, prin gîndirea și activitatea sa, remarcabilul luptător pentru triumful ideilor înaintate, pentru ridicarea nivelului economic și cultural al țărănimii, pentru organizarea și pentru dezvoltarea învățămîntului agricol, a participat la crearea unei gîndiri pedagogice cu un puternic specific național, pusă permanent în serviciul poporului. El este o pildă vie pentru generațiile de azi și de mîine.

---

[26] Arhiva Istorică Centrală, dosar 318/1837, f. 65.

[27] Prefața la *Lecțiuni elementarii*, p. V.

[28] I. Ionescu, *Școala particulară de agricultură sau orfelinatul agricol de la Brad*, Iași, 1870, p. 8.

[29] S. I. Pop, *Op. cit.*, p. 68.

[30] Arhiva Istorică Centrală, dosar 318/1837, f. 61.

[31] *Idem*, dosar 374/367, f. 181.

[32] Ion Ionescu, *Lecțiuni elementarii*, p. 14.

Alain — lecția lucidității generoase

EMILIAN DIMITRIU

Conștiință dreaptă și pasionată a secolului XX, din familia galică a lui Jaurès, Barbusse, Romain Rolland, Anatole France, Malraux, Alain — profesor a fost mare ca Renan, iar prin adîncimea propos-urilor stă alături de Montaigne. La o sută de ani de la naștere, este tînăr.* Prin subtilitatea expresiei și sensibilitatea unui adevărat *esprit de finèsse*, Alain a susținut și a îmbogățit marile valori, le-a dat valențe și nuanțe noi. Opera sa,** expresie a unei conștiințe socratice a adevărului, însuflețită de ironia binefăcătoare, a depășit prejudecățile și banalul, s-a concentrat în aforisme, ridicîndu-se în zona generoaselor principii ale umanismului. Alain — pedagog a fost și rămîne un inspirator. Prin întreaga-i personalitate, el a relevat că dincolo de analizele stricte, dincolo de experimentul riguros și, de ce să nu spunem, deasupra lor, se află meditația fondată pe observație atentă, pătrunzătoare și trăire totală alături de elevi. În fond, întotdeauna, rezolvarea problemelor fundamentale ale educației a fost mai ales meritul marilor practicieni, înălțați pînă la gîndirea filozofică. Comenius, Pestalozzi, Macarenko sînt indeniabile mărturii. Alain, de asemenea.

Ceea ce a scris Alain, a trăit ca *profesor*. În clasele sale de filozofie s-au format multe din spiritele distinse ale Franței secolului nostru, care l-au recunoscut ca părinte spiritual.*** Spirit renascentist, înzestrat cu vocație de educator Alain a profesat o pedagogie severă, întemeiată pe sinceritate, probitate și refuzul oricărei servituți, pe stima profundă și nedesmințită față de elevi și pe exigența rațională, fără de care nu există umanism autentic.

Pasiunea pentru probleme, dragostea față de tinerii auditori (mai bine zis colaboratori, a căror prezență îl stimula și îi fructifica gîndurile, pe care îi consulta și îi încuraja în dialog), cultura sa imensă trăită, asimilată, gîndirea mobilă și fecundă, făceau ca lecțiile să fie așteptate sărbători ale spiritului; elevii participau la un adevărat proces de creație. Între el și elevi s-a statornicit o consonanță discretă și distinsă. Fiindcă Alain a fost maestru, iar elevii săi ucenici. El și-a justificat existența de reprezentant al înțelepciunii și al celor mai înalte valori. În făptura sa spirituală s-a afirmat un mare plus de umanitate pe care elevii au respectat-o și din care s-au inspirat.

Cuvîntul său, expresie de atitudini critice față de orice, a deschis un cîmp de posibilități infinite pentru discipoli, i-a invitat să ia cunoștință de propriul for interior și i-a ajutat să facă aceasta.

Personalitățile născînde ale elevilor s-au confruntat cu marea personalitate a maestrului și dincolo de cunoștințe și de logică, acolo unde nu înveți ceva, nici nu înveți să înveți, s-a stabilit o comunicare indirectă, o comunicare de existență, adevărata comuniune, prin care intuiești rostul propriu, propria-ți devenire.

Dacă fiecare elev simte nevoia de a crede că viața sa are un sens și o valoare, despre acest adevăr aduce mărturie în primul rînd profesorul [1]. Alain a învățat pe elevi posibilitatea de a exista, evocînd într-o manieră irezistibilă sensul măreției umane. El i-a „promovat la existență" [2].

Majoritatea din *Propos sur l'éducation* nu țin seama de curgerea anilor; ele vizează însăși condiția educației în eterna sa esență. Viitorul nostru, scrie Alain, depinde de educație (81),[3] iar *educația* trebuie să fie pentru toți și să cuprindă în

---

* Emile Chartier, dit Alain (1868—1951).

** A scris mult și este mult citit. Eseurile sale îmbrățișează artele, estetica *(Systèmes des beaux-arts, Propos sur l'esthétique, La visite au musicien)*, istoria filozofiei *(Ideés, Platon, Aristote, Descartes, Hegel)*, religia *(Propos sur le christianisme)*, politica *(Mars ou la guerre jugée, Elements d'une doctrine radicale, Le citoyen contre les pouvoirs)*, educația și psihologia *(Propos sur l'éducation, Propos sur le bonheur, Sentiments, passions et signes, Esquisse de l'homme)* etc.

*** v. „Mercure de France", dec. 1951; „Nouvelle Revue Française", sep. 1952; Dr. Mondor, *Alain*, Paris, Gallimard ș.a.

[1] Georges Gusdorf, *Pourquoi les professeurs?*, Payot, Paris, 1963.

[2] André Bridou, în *Hommage à Alain*, N.R.F., sep., 1952.

[3] Numerele din paranteze indică pagina din *Propos sur l'éducation*, Paris, Les editions Rieder, 1933.

sfera ei omul integral, polivalent, conștient de tot ceea ce-l înconjoară și de sine însuși. Încrederea în om să nu se zdruncine vreodată. Puterile omului sunt infinite. Omul trebuie considerat un geniu universal, altminteri, să nu mai vorbim de instrucție, ci de dresaj. Omul este întotdeauna deasupra celor ce face. (*Libres propos*, avril, 1935). El este în mod natural ingenios, inventator. Dacă vreun om n-a inventat nimic, asta înseamnă că n-a vrut. Alain dă dreptate lui Descartes: le bon sens est la chose du monde la mieux partageé; ratiunea este o problemă de voință și de generozitate, nu e numai de înțelegere. Fiecare este inteligent atît cît vrea. Prost este cel slab, acel căruia îi lipsește voința și nu muncește (94). Un spirit bun este un spirit ferm. Nimic nu este dificil, ci numai omul își este dificil sieși. Educația înseamnă eliberarea forțelor interioare și realizare, folosirea forțelor într-o manieră integrală și pentru binele omului. Forțele brutale trebuie să fie puse la dispoziția rațiunii, reglate de o disciplină neclintită. Cunoștințele au o netăgăduită importanță, dar capătă maximă eficiență numai prin voință și prin gîndire. Un om educat se distinge nu atît prin ceea ce știe, ci mai ales prin ceea ce înțelege, apreciază și face. Dacă educația este ridicarea la cultură, atunci cunoașterea propriilor puteri și guvernarea lor, cucerirea propriei ființe este temeiul pe care se clădește. Și mereu trebuie să transformi lupta împotriva obstacolului exterior într-o luptă cu tine însuți. Alain se întîlnește cu Vinet, care scria că vrea omul mai întîi stăpîn al propriei ființe, înainte de a fi slujitorul tuturor.

Alain s-a ridicat întotdeauna împotriva pedagogiei arogante (129), împotriva celor care predică *leçons des choses* și *laissez-faire* în educație (105, 207). El cere o educație realistă, pornind de la copil și de la ziua de mîine pentru care-l pregătim. Pedagogii sînt înțelepți, dar ei nu cunosc puterea pasiunilor (10) și mulți nu știu ce-i cu copiii care le stau în față. Împreună cu Descartes („înainte de a fi maturi, am fost copii") și cu Saint Exupéry („Toți oamenii mari au fost mai întîi copii, dar puțini dintre ei își mai aduc aminte"), Alain ne atrage atenția să ne amintim copilăria și, mai ales, să cunoaștem pe cei tineri așa cum sînt ei în activitate. *Copiii* constituie un grup cu specificul său („le peuple enfant"), cu normele și ceremoniile sale puțin cunoscute (vezi admirabila *Guerre des Boutons* a lui Louis Pergaud). Trebuie ca educatorul să supună pe cei mici la încercări, probe, pentru a învăța ceva pozitiv asupra naturii umane în faza sa începătoare. În lipsa acestor investigații metodice, el își pierde timpul (64).

Alain apreciază copilăria ca pe un act. Copilul nu-i satisfăcut de starea sa, el vrea să fie om și în aceasta este mai serios decît cei mari (8). Ambiția este resortul spiritului copilului, care visează dificilul, nu agreabilul, și cere sprijin ca să-l învingă. El își bate joc de cei care nu-l iau în serios, *de amuseurs*, și consideră ca atare pe toți care nu-l ajută să progreseze. Menirea omului este învingerea dificultăților, bucuria se obține numai prin efort. Arta educatorului constă în gradarea eforturilor copiilor, el trebuie să formeze la copii o mare idee despre puterea lor și să o susțină prin victorii (12). *Școala*, scrie Alain, este mediul natural al celor mici. Ea reprezintă termeno-ul mediu între cuibul familial, microclimat prea protejat, și șantierul muncilor serioase: un templu al adevărului și dreptății (33). Există o instrucție prin „obiect" și alta prin sprijinul care învinge „obiectul"; aceasta din urmă înseamnă „a face societate", a dialoga, a gîndi, a demonstra celuilalt, a te centra pe valoare, a fi deasupra „obiectului" care-ți stă la dispoziție. Școala trebuie să lase copiii în față cu dificultățile. *Profesorul* este un șef de șantier (Langevin și Dottrens vorbeau de școală ca „întreprindere culturală"), un îndrumător. El introduce pe elevi în forme de viață pe care le împărtășește și le consideră valoroase. Dialogul profesor — elev este eficient numai cînd are maximă densitate, cînd se desfășoară cu parcimonie, în lumina demnității reciproce și a unei comune direcții de realizare. Prin ritul lecțiilor și al exercițiilor, profesorul introduce pe elevi în umanitate. El știe că nimeni nu se instruiește ascultînd, ci lucrînd, citind, demonstrînd, modificînd, judecînd experiență, folosind ceea ce știe, fiindcă, scrie Alain, a ști și a nu folosi ceea ce știi este mai rău decît a ignora. Copilul trebuie să învețe să vrea (97), iar orice exercițiu pune în chestiune personalitatea în ansamblul ei, reprezentînd o exercitare a științei și priceperii, o mare parte din arta de a vrea. Profesorul cere copiilor să caute și să găsească independent, sub privirile sale oarecum indiferente. Dădăceala este o jignire pentru elevi și o trimitere la lenevie. Învățămîntul, ca să dea roade, trebuie să fie invenție. Timpul petrecut în școală capătă dimensiune și valoare (34) numai dacă prin efort elevul își descoperă propriul eu și se dăruie cultului umanității. Cu fiecare reușită a sa, copilul se naște încă o dată: el se știe spirit și intră în posesia gîndirii sale (108.) El este un imn, mereu reînnoit, al condiției umane nobile.

Charta drepturilor și libertăților fundamentale ale omului

Prof. univ. dr. docent TUDOR POPESCU

Se împlinesc douăzeci de ani de cînd, într-o seară de decembrie, la Paris, puțin înainte de miezul nopții, Adunarea Generală a Națiunilor Unite, în numele țărilor reprezentînd sisteme social-politice și juridice diferite, adopta și proclama „Declarația Universală a Drepturilor Omului". Procedînd astfel, Națiunile Unite dădeau expresie unuia din principalele țeluri pe care Organizația și le propusese și anume: „de a realiza cooperarea internațională soluționînd probleme internaționale de ordin economic, social, intelectual sau umanitar, dezvoltînd și încurajînd respectul drepturilor omului și al libertăților fundamentale pentru toți, fără deosebire de rasă, sex, limbă sau religie" (art. 1, paragraful 3 al Chartei O.N.U.)

Pentru a invedera importanța cu totul deosebită a acestui act pentru viața internațională și pentru pacea lumii, Adunarea Generală a invitat toate statele membre, precum și organizațiile interesate, să sărbătorească în fiecare an data de 10 decembrie ca „Ziua drepturilor omului", iar anul care se încheie acum — cel de-al 20-lea de la proclamarea Declarației — a fost proclamat „Anul drepturilor omului." Și, spre a marca și mai mult importanța acestui document internațional, Comisiunea pentru drepturile omului a emis și Consiliul economic și social a transformat în rezoluție propunerea de a se redacta, cu ocazia celei de-a douăzecea aniversări o istorie a acestei Declarații

Dezvoltarea personalității umane — ce se înscrie printre valorile majore ale civilizației și culturii — nu poate fi concepută fără respectul drepturilor și libertăților fundamentale ale omului.

Istoricul luptei dintre om și natură, dintre om și destin, pentru aflarea adevărului, pentru realizarea frumosului, pentru înfăptuirea dreptății sociale, luptă care constituie însăși esența istoriei oamenilor, este în același timp istoria luptei pentru drepturile fundamentale ale omului, pentru recunoașterea și respectul demnității umane. Chiar în condițiile orînduirii bazate pe proprietatea privată, unde o înfăptuire a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului nu era posibilă, tocmai din cauza limitelor pe care esența însăși a orînduirii le determina, au existat minți luminate și îndrăznețe care au încercat să formuleze un minimum de drepturi inerente personalității umane. Dar, bineînțeles că în condițiile orînduirilor respective asemenea probleme nu puteau depăși limitele simplelor gînduri generoase ale unor oameni deosebiți, formulate fie în cadrul unor concepții religioase, fie în numele unui „drept natural."

În evul mediu, au existat unele legi care ar putea fi socotite drept precursoare timide ale „Declarației Universale a Drepturilor Omului", cuprindeau măsuri menite să garanteze unele drepturi ale omului. Astfel, Marea Cartă engleză din 1215 prevedea, de pildă, că nici un om liber nu poate fi condamnat fără judecată. Tot astfel „Habeas Corpus Act" din 1679 interzice deținerea ilegală, pretinzînd ca motivul arestării să fie notificat fără întîrziere, iar „Bill of Rights" din 1689 ducea ceva mai departe aceste prime măsuri în favoarea respectării drepturilor omului.

Măsuri legale asemănătoare au fost luate și în alte țări ale Europei, mai cu seamă în orașele în curs de dezvoltare economică și de emancipare față de rînduielile

feudale. Antecedente mai cuprinzătoare ale Declarației Universale a Drepturilor Omului se află în „Bill of Rights of Virginia" (1776), în Declarația americană de independență (1776) și în unele amendamente la Constituția Statelor Unite ale Americii (amendamentele I-IX)

Se poate spune, pe de altă parte, că enciclopediștii, care aveau „omul" în centrul preocupărilor lor, au exercitat oarecare influență în privința elaborării unei Declarații a drepturilor omului. Chiar la sfîrșitul primului război mondial, încă nu păreau a fi create condițiile pentru o garantare efectivă a drepturilor omului. Președintele Wilson preparase un text privind libertatea religioasă. La acesta aderase și lordul Robert Cecil. Dar cum delegatul Japoniei a vrut să extindă cîmpul de aplicare al acestui text, pentru a cuprinde și egalitatea rasială, precum și nediscriminarea în privința străinilor, dispoziții ce nu au fost acceptate de partea americană, întreaga problemă a unei declarații generale a drepturilor omului a eșuat.

Se invederează, totuși, unele progrese vădite în acest domeniu ca, de pildă, în privința drepturilor muncitorilor : partea a XIII-a din Tratatul de la Versailles care conține Carta Organizației Internaționale a Muncii, iar art. 427 conține o adevărată declarație a drepturilor muncitorului.

Dispoziții privind ocrotirea minorităților naționale, rasiale sau de limbă sub garanția Ligii Națiunilor au fost inserate în tratatele privitoare la Polonia, România, Cehoslovacia, dar Consiliul Ligii Națiunilor, atunci cînd a fost sesizat, nu a avut tăria necesară de a pune în mișcare măsurile necesare prevăzute în art. 11 al pactului împotriva Germaniei și, astfel încurajate, statele fasciste au întreprins acțiuni din ce în ce mai amenințătoare pentru demnitatea umană, pînă la declanșarea celui de-al doilea război mondial.

Caracterul total al acestui război, amenințarea pe care a constituit-o pentru toată populația țărilor respective, au dus la formarea ideii despre cerința unei declarații universale a drepturilor omului. Încă din timpul războiului, această cerință este formulată de către președintele Beneș al Cehoslovaciei și de profesorul René Cassin, din Franța, care au cerut ca tratatele de pace să fie completate cu o Declarație a drepturilor omului. [1].

Un document internațional de o valoare deosebită a fost Declarația de la Filadelfia, elaborată de Conferința internațională a muncii, compusă din reprezentați ai guvernelor, ai muncitorilor și ai patronilor din 41 de țări aliate și neutre. Prin această declarație se afirma că o pace nu poate fi durabilă decît dacă ea este clădită pe dreptate socială, astfel încît toți oamenii, indiferent de rasă, credință și sex să aibă dreptul de a-și înfăptui programul lor material și dezvoltarea lor spirituală în libertate și demnitate, în condiții de securitate economică și cu șanse egale. În acest scop se arăta că o utilizare cît mai largă și mai completă a resurselor lumii este necesară atît pe plan național, cît și pe plan internațional, prin măsuri care să ducă la dezvoltarea producției și a consumației, să evite fluctuațiile economice grave, să realizeze progresul economic și social al regiunilor înapoiate, să mențină o mai mare stabilitate a prețurilor mondiale ale materiilor prime și ale cerealelor, să dezvolte un comerț internațional intens și constant.

Această declarație a fost votată cu unanimitate, ceea ce denotă că se ajunsese la un punct cînd conștiința universală cerea imperios o garantare a drepturilor sociale și economice ale omului. Și aceasta cu atît mai mult cu cît aceste drepturi sînt afirmate în numeroase constituții recente. De altfel, cerința unei formulări precise a drepturilor omului sub forma unei declarații internaționale a impulsionat pe mulți gînditori, juriști, filozofi, sociologi, scriitori, precum și organizații sau instituții juridice să elaboreze diferite proiecte, dintre care multe au fost înregistrate la Secretariatul Diviziei Drepturilor Omului din cadrul Națiunilor Unite.

Din toate aceste străduințe ale cugetului și minții omenești se desprindeau cîteva trăsături ce erau comune tuturor propunerilor, pentru că erau esențiale pentru respectul demnității umane și pentru pacea lumii.

O dată cu elaborarea Cartei Națiunilor Unite, se crease temeiul juridic care, nu numai că justifica, dar obliga la proclamarea unei Declarații internaționale cu privire la garantarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului. De altfel, Cartea O.N.U. se referă la drepturile omului în preambul, precum și în mai multe articole, cînd

[1] v. asupra acestora Albert Verdoodt, *Naissance et signification de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*, Edition Nauwelaerts, Louvain — Paris, 1964.

vorbește de competența diferitelor organe, precum — Adunarea Generală (art. 13 și 87), Consiliul Economic și Social (art. 62 și 68) și implicit în privința Consiliului de Tutelă (art. 87) și Consiliul de Securitate (art. 83).

Tot astfel și Statutul Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură — UNESCO — își propune „să contribuie la menținerea păcii și securității întărind prin educație, știință și cultură, colaborarea între națiuni, pentru a se asigura respectul universal al dreptății, al legii, al drepturilor omului și al libertăților fundamentale pentru toți, fără distincție de rasă, sex, limbă, sau religie, pe care Carta Națiunilor Unite le recunoaște tuturor popoarelor" (art. 1).

Cu toate acestea, calea spre elaborarea unei Declarații internaționale pentru drepturile omului era departe de a fi ușoară. Au fost necesare multiple eforturi și tactul și răbdarea eminentului jurist francez René Cassin — azi laureat al premiului Nobel pentru pace — pentru a împăca tendințele în prezență, în principal concepțiile așa-zise „tradiționale," bazate pe „Declarația dreptului omului și a cetățeanului" din 1789, cu cele care cereau introducerea noilor drepturi economice și sociale. Pe de altă parte, trebuia să se țină seamă de faptul că în această materie — a drepturilor fundamentale ale omului — se întîlnesc cele mai diferite concepții politice, filozofice, religioase. Numai luînd în considerație aceste circumstanțe se poate aprecia la justa lui valoare efortul depus de toți cei care au contribuit la elaborarea acestei Carte a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului.

Declarația Universală a Drepturilor Omului a fost deci concepută într-o atmosferă în care mai stăruiau resentimentele unei lumi răvășite de război și într-o epocă atît de aproape de actele monstruoase care au stîrnit legitima revoltă a conștiinței omenirii, îndemnînd-o să acționeze de așa natură încît să fie evitată pe viitor repetarea unor asemenea crime împotriva umanității.

Plecînd de la considerentul că recunoașterea demnității umane constituie fundamentul păcii în lume și că „disprețul față de drepturile omului a dus întotdeauna la acte de barbarie care revoltă conștiința umanității", Declarația Universală a Drepturilor Omului precizează drepturile și libertățile fundamentale și anume: drepturile elementare, precum egalitatea tuturor fără nici o discriminare și indiferent de statutul politic, jurdic sau internațional al țării sau teritoriului respectiv, dreptul la viață, la libertate și la securitatea personală, la recunoașterea personalității juridice, dreptul la inviolabilitatea persoanei, a familiei, a domiciliului, a cinstei și a reputației; drepturi civile și politice — dreptul la naționalitate, libertate de gîndire, de opinie, de întrunire și asociere, dreptul de a participa la viața politică și dreptul de vot universal, egal și secret; drepturi sociale și economice, cum sînt dreptul la muncă, cu salariu egal pentru muncă egală, fără discriminare, dreptul la odihnă, la învățătură.

Este în afară de orice îndoială că dezvoltarea personalității umane nu poate fi concepută fără respectarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului. Acest gînd a stat la baza elaborării Declarației Universale a Dreptului Omului. Dar, deși exprimă convingerea că „este esențial ca drepturile omului să fie ocrotite printr-un regim juridic", cu toate acestea Declarația nu cuprinde mijloacele de drept pentru a-i asigura eficiența. Generalitatea dispozițiilor pe care le conține a contribuit în mare parte la nerespectarea ei, în diferitele părți ale lumii. Aceasta nu a împiedecat însă ca „Declarația Universală a Drepturilor Omului" să fie considerată tot mai mult ca o lege supremă, imprimîndu-se popoarelor și oamenilor chiar în lipsa unui text concret de aplicare.

Cu toate limitele ei, Declarația — primul document de drept internațional prin care se consacră drepturile și libertățile fundamentale ale omului — a constituit un succes al forțelor progresiste și democratice din întreaga lume, o armă în lupta lor pentru pace și dreptate socială. În cei 20 de ani ce s-au scurs de la proclamarea ei principiile înscrise în Declarație s-au afirmat tot mai mult. Zeci de popoare au reușit să scuture jugul colonial și să pășească într-o etapă a istoriei lor.

Declarația a constituit baza și punctul de plecare pentru cele două pacte internaționale aprobate de Adunarea Generală a Națiunilor Unite și anume: pactul privitor la drepturile civile și politice și pactul referitor la drepturile economice, sociale și culturale. Alături de acestea trebuie să fie menționate convențiile internaționale precum: cea privind prevenirea și pedepsirea crimei de genocid (1948), drepturile politice ale femeii (1952), naționalitatea femeii măritate (1957), o convenție complementară asupra abolirii și represiunii sclavajului sub orice formă (1951), convenția internațională asupra salariului egal pentru o muncă egală între bărbat și femeie (1952), cele trei convenții internaționale adoptate de către Conferința internațională a muncii una privind egalitatea de salariu la muncă egală între bărbat și femeie (1951), a doua

asupra abolirii muncii forțate (1957) și a treia cu privire la discriminarea în materie de muncă și profesie (1958) precum și convenția universală adoptată de UNESCO împotriva discriminării în materie de educație (1960), declarația privind drepturile copilului etc.

Trebuie să menționăm în același timp că, după 20 de ani de la proclamarea „Declarației Universale a Drepturilor Omului", în diferite țări ale lumii drepturile și libertățile fundamentale ale omului continuă să fie încălcate, adeseori, în forme foarte brutale. În Africa de pildă forțele neocolonialismului, recurgînd la metode tot mai rafinate și camuflate, amenință continuu independența tinerelor state apărute ca o expresie a luptei de eliberare.

În opinia publică mondială s-a format de mult un consens asupra faptului că oamenii nu pot fi liberi și nu se pot bucura de drepturi și libertăți decît în cadrul unui popor liber și stăpîn pe soarta sa. Într-o rezoluție a Adunării Generale a O.N.U., se arăta expres că „supunerea popoarelor unei subjugări, unei dominații și unei exploatări străine constituie o negare a drepturilor fundamentale ale omului, este contrară Chartei Națiunilor Unite și compromite cauza păcii și colaborării internaționale". Cu toate acestea, 6 la sută din populația continentului african, adică 30 de milioane de oameni continuă să se afle încă sub dominație colonială. În Republica Sud-Africană, în Rhodesia și în coloniile portugheze se practică în mod violent noua variantă a rasismului, care este politica de apartheid, calificată în rezoluții ale O.N.U. drept crimă împotriva umanității.

De ani de zile continuă agresiunea americană împotriva poporului vietnamez. Forțele militariste, ultrareacționare, sfidînd opinia publică mondială, însăși conștiința umană, încearcă zadarnic să frîngă voința de luptă pentrù libertate, pentru apărarea dreptului sacru al poporului vietnamez de a fi stăpîn pe soarta sa, spre a-și hotărî singur destinul. Istoria stă mărturie că un popor nu poate fi îngenuncheat, că idealurile de libertate nu pot fi sfărîmate prin forță și agresiune.

Nerespectarea, în întinse zone ale lumii, a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, atentatele împotriva independenței și suveranității statelor, invederează importanța și actualitatea principiilor proclamate în declarație.

Traumatismul provocat de încălcarea — în orice parte a lumii — a drepturilor fundamentale ale omului afectează întreaga omenire, fiindcă lovește demnitatea umană, al cărei respect constituie o condiție sine qua non a culturii și civilizației contemporane. Realitatea zilelor noastre reclamă imperios necesitatea respectării principiilor înscrise în Declarație, expresie a dreptului imprescriptibil al popoarelor de a-și hotărî singure soarta. Forțele progresului din întreaga lume au capacitatea de a impune aceasta, în numele civilizației.

Țara noastră, pașnică prin însăși structura ei socială și de stat, și democratică prin însăși esența ei, acordă drepturilor și libertăților fundamentale ale omului garanții de ordin constituțional. Astfel, este garantat dreptul la muncă remunerată, după cantitatea și calitatea ei, la muncă egală, salariu egal (art. 18 al Constituției), dreptul la odihnă (art. 19), asigurarea materială de bătrînețe, boală sau incapacitate de muncă (art. 20), dreptul la învățătură asigurat prin învățămîntul general obligatoriu, prin gratuitatea învățămîntului de toate gradele (art. 21), egalitatea în drepturi între bărbat și femeie (art. 23) care asigură tinerilor condițiile necesare dezvoltării aptitudinilor lor fizice și intelectuale (art. 24), libertatea cuvîntului, a presei, a întrunirilor (art. 28), libertatea conștiinței (art. 30), dreptul de apărare în cursul procesului (art. 31), inviolabilitatea domiciliului (art. 32) etc.

Toate aceste dispoziții ale Constituției au fost traduse apoi în legi speciale, sau în coduri, dintre care recentul cod penal, completat cu cel de procedură penală, sînt o mărturie grăitoare în acest sens. În țara noastră, oamenii muncii români, maghiari, germani și de alte naționalități trăiesc într-o deplină armonie și alcătuiesc împreună marea familie a României socialiste.

România a luat inițiativa unor importante acțiuni, pe plan internațional, pentru promovarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului. Astfel, plecînd de la textul însuși al „Declarației Universale a Dreptului Omului", potrivit căruia statele semnatare „vor depune eforturi ca prin învățămînt și educație să dezvolte respectul acestor drepturi și libertăți"... (preambul) și ținînd seama de rolul pe care-l prezintă factorul subiectiv în viața societății și mai cu seamă educația tinerei generații în opera de transformare a relațiilor dintre oameni și popoare, țara noastră a propus și Națiunile Unite au adoptat rezoluția cu privire la educația tineretului în spiritul ideilor păcii și al înțelegerii între popoare. Această inițiativă a fost urmată apoi de rezoluția în cadrul UNESCO și recent, la Conferința internațională O.N.U. pentru drep-

turile omului ce s-a ținut la Teheran (aprilie — mai 1968), de o rezoluție privind educația tineretului în spiritul păcii. Toate conferințele și congresele internaționale ce s-au ținut în acest „an al drepturilor omului" (ca, de pildă, Conferința de la Varenna — iunie 1968 — și Congresul internațional de la Grado — septembrie 1968) au menționat la loc de cinste inițiativele țării noastre în domeniul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului.

Acțiunile reprezentanților țării noastre întreprinse în acest sens au nu numai greutatea unor acte inspirate de voința unui întreg popor, dar și pe aceea a faptului că ele sînt întărite prin munca pașnică pe care o ducem zi de zi în slujba păcii și progresului social. În țara noastră, în condițiile societății socialiste, omul a fost eliberat de orice asuprire și inegalitate, așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu: „Devenit stăpîn pe mijloacele de producție, pe toate bunurile, materiale, omul devine stăpînul și făuritorul propriului său viitor".

Conferința națională de psihologie

E. FISCHBEIN

Între 21-23 octombrie 1968 a avut loc la București a II-a Conferință națională de psihologie, organizată de Asociația psihologilor din Republica Socialistă România, cu sprijinul Academiei și al Ministerului Învățămîntului. Față de precedenta manifestare similară, recenta conferință a marcat un progres remarcabil atît sub raport organizatoric, cît și în privința nivelului științific. Toate marile domenii au fost reprezentate: Istoria psihologiei, psihologia generală, psiho-fiziologia, psihologia animală, psihologia copilului și pedagogică, psihologia muncii, psihologia socială, psihologia sportului, psiho-patologia, igiena mintală și psiho-pedagogia specială. Au avut prilejul să-și expună lucrările și să-și confrunte părerile psihologi din toate centrele importante de cercetare și de învățămînt din țara noastră.

Lucrările s-au desfășurat în trei secțiuni paralele, care au oferit posibilitatea unor luări de cuvînt suficient de ample.

În afara comunicărilor pe secții, a fost prevăzută în cadrul conferinței și desfășurarea a trei simpozioane cu teme mai restrîns conturate: I. Probleme actuale ale cercetării în domeniul atenției, percepției și vigilenței, II. Operațiile intelectuale și strategiile învățării, III. Rolul psihologiei sociale în optimizarea activității industriale.

Metoda simpozioanelor și a grupelor de lucru este din ce în ce mai larg utilizată în marile reuniuni științifice internaționale. La noi — mă refer la psihologie, firește — aceasta a reprezentat o primă experiență, dar a fost deplin confirmată superioritatea acestei forme.

Conferința națională de psihologie s-a bucurat de participarea unor personalități de prestigiu de peste hotare. Amintesc, printre alții: prof. Gunar Johansson de la Universitatea din Upsala, dr. Ivar Lie, de la Institutul de psihologie al Universității din Oslo, dr. D. Kovač, director al Institutului de psihologie experimentală al Academiei slovace de știință din Bratislava, prof. G. Piryov, șeful catedrei de psihologie de la Universitatea din Sofia, dr. E. Caracciolo, dir. adj. al Institutului de psihologie din Milano, dr. M. Gulutsan, profesor la Universitatea Alberta din Canada, dr. L. Bartha, directorul Institutului de psihologie din Budapesta, dr. A. Carmona, prof. la Facultatea de psihologie a Universității centrale din Havana etc.

Lucrările prezentate au demonstrat, în general, actualitatea teoretică a cercetărilor întreprinse la noi. Astfel, numai pentru a ilustra această afirmație (volumul de rezumate cuprinde peste două sute de pagini) amintesc: analiza factorială a aptitudinilor, probleme de psihologia deciziei, dinamica funcției de identificare în percepție, polaritatea conștiinței, detectarea aptitudinilor științifice, reflexul cutano-galvanic ca indicator al vigilenței, strategiile gîndirii etc. Lucrările au demonstrat însă și sensul practic modern al cercetărilor, în special cele de psihologie socială și industrială, de psihologia pedagogică și medicală, cercetările privind relațiile dintre personalitate și munca productivă, problema selecției și orientării profesionale, prevenirea accidentelor

de muncă, relațiile sociale și organizarea muncii, problemele privind aspectele psihologice ale unor maladii organice și psihice, condițiile psiho-sociale și maladiile, aspectele psihologice ale tratamentului unor deficiențe etc.

Firește, nu ne putem propune nici măcar să conturăm întreaga arie a problemelor și discuțiilor din cadrul unei conferințe naționale cu sute de participanți. De aceea, ne vom opri ceva mai mult asupra unui sector — psihologia genetică și pedagogică — sector care îi interesează în special pe cititorii Revistei de pedagogie.

În conferința expusă în cadrul ședinței plenare, prof. Al. Roșca s-a ocupat de *Căile de detectare și formare a aptitudinilor științifice*. Studiind evoluția intereselor pentru matematică și fizică ale unor persoane care și-au dovedit ulterior talentul în aceste direcții, autorul constată că numai în ultimele clase de liceu interesele speciale se conturează și capătă un caracter dominant. Pe de altă parte, predicția ce se poate face privind aptitudinile pentru cercetarea științifică, pornind de la rezultatele studenților la examenul de stat, este departe de a fi riguroasă. O cincime dintre cei cu note de 9 și 10 nu sînt considerați a avea asemenea perspective, în timp ce, dintre studenții care au obținut note sub 9, aproape 12% sînt considerați a avea perspective pentru cercetarea științifică.

Profesorul A. Chircev, de la Universitatea din Cluj, a scos în evidență, în comunicarea prezentată, influența dorinței de realizare ca factor motivațional intrinsec asupra asimilării cunoștințelor. Avînd o imagine clară a profesiunii către care aspiră, elevul va asimila mai temeinic cunoștințele școlare care converg către această profesiune. De aceea, un procedeu mai important de testare a unei motivații reale — spre deosebire de „motivările" superficiale — este cel al confruntării intereselor invocate cu succesele școlare.

Prof. Ursula Șchiopu și colaboratorii au efectuat un studiu longitudinal la 10 copii preșcolari, luînd în considerație următorii parametri: joc, deprinderi, afectivitate, conduită morală, conduită socială și inteligență. Au fost decelate două tipuri de evoluție a conduitei. Un tip de modificări este cauzat de progresul intelectual ca atare. Un alt tip de modificări, mai bruște, este cauzat de influențe externe. În cazul că se stabilizează, acestea au efecte secundare: iradieri din zona sociabilității și afectivității către zonele conduitei de joc și morale.

Profesorul G. Piryov s-a ocupat, în comunicarea susținută, de transferul cunoștințelor dobîndite de elevi în școală (matematică, fizică și tehnologia metalelor) la învățarea operațiilor de lucru la mașinile de tăiat metal și la turnătorie. Cercetările au condus la concluzia că acest transfer se realizează insuficient, fie că e vorba de școli profesionale, fie că e vorba de școli de cultură generală.

Profesorul Metro Gulutsan a prezentat, în colaborare cu S. Sodhi, comunicarea *Variabilele de personalitate în învățarea unei limbi*. S-au cercetat raporturile dintre capacitatea de însușire a unei a doua limbi și o serie de variabile individuale ca: flexibilitate-rigiditate, formarea și stingerea unei atitudini pregătitoare (set), atitudinea față de învățarea limbii străine. Factorii care s-au dovedit a influența învățarea celei de-a doua limbi au fost în special: factorul rigiditate-flexibilitate și orientarea integrativă către însușirea celei de-a doua limbi.

E greu să tragem o concluzie privind desfășurarea lucrărilor acestei secții în care s-au mai prezentat și alte comunicări, dar asupra cărora spațiul nu ne îngăduie să ne oprim. Comunicările prezentate au fost foarte diverse ca factură și orientare și nu se poate vorbi de idei directoare comune. Ceea ce s-a desprins, totuși, a fost efortul real, adeseori izbutit, de a valorifica achizițiile psihologiei genetice, sociale sau chiar generale în beneficiul școlii, fie că ne referim la procedee didactice, fie că este vorba de aspecte educaționale.

După cum am arătat, Simpozionul al II-lea a fost consacrat operațiilor intelectuale în raport cu strategiile învățării. Impresia generală a autorului acestor rînduri a fost că simpozionul acesta, condus de prof. Al. Roșca, a reprezentat o manifestare deosebit de reușită. Desfășurarea simultană a simpozioanelor face imposibilă formularea unor aprecieri despre celelalte două. Fără îndoială că succesul s-a datorat și temei, și conducerii, dar și concepției care stă la baza organizării simpozioanelor. Existența unei teme centrale, la care participă comunicări cel puțin parțial convergente, prezentate de persoane avînd preocupări apropiate, posibilitatea participanților de a cunoaște dinainte contribuțiile partenerilor, în sfîrșit, apelul la discutanți, aleși dintre persoanele care, de asemenea, au contribuții științifice în domeniul respectiv — și care au studiat în prealabil comunicările — toate acestea asigură centrarea discuțiilor pe aspecte cu adevărat importante din punct de vedere științific și evită diluarea lor prin intervenții nesemnificative sau inoportune.

Profesorul Al. Roșca a făcut o prezentare generală a problematicii simpozionului în raport cu cercetările moderne privind evoluția stadială a intelectului și a scos în evidență argumentele științifice — pro și contra — de care dispunem azi în legătură cu posibilitatea accelerării evoluției stadiale.

Ion Radu s-a ocupat în special de identificare și clasificare ca procese solidare construirii noțiunii, scoțînd în evidență rolul arborelui taxanomic dichotomic. Subliniez o idee care mi se pare foarte valoroasă : algoritmul de recunoaștere devine, prin condensare, intuiție, ceea ce înseamnă că intuiția poate reprezenta și ea un fenomen elaborat.

P. Popescu-Neveanu s-a ocupat de anticipația operațională în strategia învățării, care trebuie să intervină în prelungirea bazei de orientare. Învățarea spontană și cea dirijată nu constituie fenomene absolut distincte, afirmă P. Popescu-Neveanu. Nu putem opune evoluția spontană a mecanismelor mentale achizițiilor prin instruire. Pe baza unei strategii didactice adecvate, dezvoltarea mintală și achiziția de cunoștințe școlare, dirijate corespunzător, pot fi accelerate.

Ursula Șchiopu s-a ocupat de achizițiile specifice și nespecifice în dezvoltarea gîndirii ca proces operator. Ideea centrală este aceea a condiționării reciproce, dialectice aș spune — între progresele generale, nespecifice și cele specifice — constatare care fără îndoială are o rezonanță practică importantă privind problema corelării și integrării în procesul de învățămînt.

★

B. Zörgö s-a ocupat de raporturile dintre sistem și strategie în activitatea mentală și a descris diferite modalități, diferite strategii sistematice în rezolvarea unor probleme date (prin grupare, spațializare etc.). Activitatea sistematică apare spontan numai la nivelul operațiilor formale. Și la cei mai mici se pot forma procedee sistematice, dar numai prin instruire, pe baza unor relații spațiale și de contingență figurală.

E. Fischbein s-a referit la predarea unor elemente ale teoriei probabilităților la nivelul școlii elementare, ca factor component al educării gîndirii științifice. Datele obținute pînă în prezent pledează în favoarea unui răspuns pozitiv în acest sens. Aspecte considerate de Piaget ca fiind proprii gîndirii formale pot fi obținute printr-o instruire adecvată chiar la nivelul operațiilor concrete.

Discuțiile generale au scos în evidență o idee centrală pentru întreaga problemă : caracterul structural al achizițiilor la fiecare nivel de vîrstă este demonstrat numai prin stabilitatea și capacitatea de transfer a achizițiilor respective (prof. Al. Roșca, A. Cosmovici). Acest principiu sugerează și direcțiile în care trebuie realizate atît exercitarea, cît și modalitățile de verificare a efectelor.

S-a subliniat, de asemenea, interdependența dintre creativitate și procedeele stochastice ale gîndirii (M. Bejat), ca și sensul practic al exercitării receptivității statistice (adaptarea la frecvența obiectivă a stimulării) pentru locurile de muncă în care intervin momente de decizie (G. Cristian).

Subliniez din nou actualitatea, seriozitatea, ținuta științifică a comunicărilor și discuțiilor din cadrul simpozionului.

Conferința națională de psihologie a constituit o reușită și utilă manifestare a psihologiei românești, permițînd un larg schimb de informații și contribuind la realizarea unor confruntări de perspective, de stiluri de investigație și interpretare.

RECENZII

Cercetări experimentale de instruire programată și de pedagogie cibernetică *

Preocupările de perfecționare, de modernizare și optimizare a procesului de învățămînt au avut drept rezultat apariția, în ultima vreme, a mai multor culegeri de studii și cercetări referitoare la instruirea programată și la pedagogia cibernetică [1]. De curînd a apărut lucrarea *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, sub redacția conf. univ. V. Bunescu, în care sînt înmănuncheate 8 studii care abordează de asemenea probleme ale aplicării instruirii programate în predarea limbii române în clasa I și a III-a, în predarea limbilor străine, a istoriei, economiei politice și botanicii.

Culegerea este deschisă de articolul *Pedagogia cibernetică și aprofundarea procesului de învățămînt* de Vasile Bunescu, în care autorul tratează una dintre cele mai actuale probleme ale modernizării didacticii: abordarea cibernetică a procesului de învățămînt. Cele trei mari capitole ale ciberneticii (teoria informației, teoria algoritmilor și teoria programării) sînt considerate ca părți constitutive și ale pedagogiei ciberneticii. Sprijinindu-se pe o vastă bibliografie și continuînd problemele abordate și într-un studiu anterior [2], autorul dezvoltă și elucidează cu multă competență terminologia cu care operează pedagogia cibernetică și care în ansamblu constituie esența gîndirii și a metodologiei cibernetice. Astfel, sînt comentate și precizate conceptele de „informație" în sens cibernetic, precum și de „informații echivalente" și de „informații distincte". Clarificîndu-se noțiunile de „semn" și „semnal" ca „ultime elemente ale limbajului", autorul menționează că „acești termeni, cu sensuri precise în pedagogia cibernetică, au o mare importanță pentru înțelegerea unor concepte care adîncesc cunoașterea procesului de învățămînt: patern, referențial, repertoriu". Trece apoi la analiza documentată și la precizarea fiecăruia din acești termeni în procesul de învățămînt. Întrucît pedagogia cibernetică presupune „organizarea eficientă a acțiunii instructiv-educative" sînt binevenite precizările făcute de autor că în fiecare acțiune se deosebesc elemente structurale: „mediul", „scopul acțiunii" și „agentul de execuție a acțiunii". Sînt descrise și fazele acțiunii în procesul

---

* *Studiu de pedagogie cibernetică și instruire programată* (sub redacția conf. univ. Vasile Bunescu), E.D.P., Buc., 1968, p. 208.

[1] *Studii de didactică experimentală*, sub redacția V. Bunescu și P. Popescu-Neveanu, E. D. P., 1965; *Creativitate, modele, programare*, sub redacția Prof. Al. Roșca, Editura științifică, 1967; *Instruirea programată* de V. Bunescu, I. Berca, Eug. Novicicov, E.D.P., 1967.

[2] V. Bunescu, *Pedagogia cibernetică și instruirea programată*, în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965.

de învățămînt: „faza de pregătire", care se exprimă în „programul de acțiune", „faza deciziei", precedată de o judecată de valoare și urmată de „hotărîrea" de a acționa și în sfîrșit „a treia fază", care este „execuția acțiunii".

În încheiere autorul subliniază cîteva idei de ordin metodologic: elaborarea „sistemului logic" al obiectului de învățămînt, „situația problematică" de mare eficiență formativă și „metoda modelării".

Bogat în conținut, articolul introductiv ridică numeroase probleme actuale care preocupă pe cercetătorii și teoreticienii procesului de învățămînt, indicînd noi căi de ridicare a eficienței acestuia, pentru sporirea caracterului său formativ, în vederea dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii.

Valoros din punct de vedere teoretic, articolul ar fi fost și mai util pentru cadrele didactice din școli dacă unele din conceptele cibernetice ar fi fost mai amplu exemplificate (patern, referențial, algoritm etc.).

În articolul *Elemente de instruire programată în predarea limbii române la clasa I*, Ștefania Popescu prezintă o cercetare experimentală de aplicare a unor elemente de instruire programată la prima clasă a școlii generale. Este amplu descrisă desfășurarea experimentului și sînt analizate rezultatele cu toată rigurozitatea științifică și cu toată competența. Se ajunge la concluzii pozitive în favoarea instruirii programate, dîndu-se și multe indicații metodice.

O problemă similară tratează și Ștefan Rădulescu, în articolul *Predarea limbii române în clasa a III-a prin instruire programată*. Sînt prezentate „conținutul și relațiile dintre cunoștințele care au fost predate atît programat cît și după metoda tradițională", apoi este descrisă „predarea noțiunilor și categoriilor gramaticale conform sistemului logic"; este analizată cu bogate exemplificări predarea programată a celor 35 lecții. În continuare, se prezintă desfășurarea experimentelor de aplicare a instruirii programate și sînt analizate rezultatele obținute. Bogăția de date cifrice vine să confirme rezultatele pozitive ale experimentării instruirii programate aplicate la clasa a III-a.

Apreciind din alt punct de vedere aportul instruirii programate, Elena Bejat tratează *Valoarea didactică a exercițiului în instruire programată*, subliniind pe baza datelor experimentale eficiența acestei forme de învățare și în ceea ce privește formarea deprinderilor lingvistice.

Continuînd cercetările anterioare, Eugen Novicicov tratează *Folosirea instruirii programate în predarea limbilor străine* (limba rusă), precizînd domeniul aspectelor de limbă, în care instruirea poate fi folosită cu eficiență maximă (lexic și gramatică). Sînt descrise tehnica de elaborare a programei de lexic și desfășurarea cercetării și sînt analizate rezultatele obținute. Cercetarea efectuată a permis cîteva concluzii interesante și utile și anume: instruirea programată poate fi folosită în anumite domenii precis definite; „prin organizarea instruirii în modul descris se obțin indici superiori sub aspectele cercetate"; „se impune îmbinarea instruirii programate cu instruirea în sistemul tradițional".

Florea Stănculescu, în *Investigații privind introducerea instruirii programate în predarea istoriei*, continuă investigațiile altor autori și, pe baza unor cercetări experimentale, ajunge la concluzii similare și anume că „în predarea istoriei sînt condiții de introducere a elementelor de instruire programată, dar subliniază că acest sistem de învățare e necesar „să se integreze celorlalte metode de învățămînt".

Concluzii utile și interesante precizează și Stela Popescu, în *Introducerea instruirii programate în predarea economiei politice*, pe baza a două variante de aplicare (în învățarea în clasă și în învățarea acasă) la tema

Capitalul și plusvaloarea și anume: „instruirea programată poate fi introdusă cu succes în predarea economiei politice în liceu", cu condiția ca programa să nu fie prea densă, această densitate putînd crește după ce elevii și-au însușit tehnica de lucru și noțiunile de bază.

Ecaterina Csengeri analizează cu toată atenția problemele privind *Introducerea instruirii programate în predarea botanicii la clasa a V-a*, adaptînd instruirea programată la botanică și stabilind acele forme de organizare ale lecției care să permită îmbinarea instruirii programate cu metodele tradiționale potrivit necesităților impuse de procesul însușirii cunoștințelor și de specificul conținutului informațional al diferitelor lecții. Pe baza cercetărilor experimentale efectuate, autoarea ajunge la concluzia că este posibilă introducerea instruirii programate în predarea botanicii, dar că „este necesară intuirea frontală a materialului didactic sub conducerea profesorului", programarea neputînd fi modalitate unică de însușire a acestei discipline.

Toate cele șapte studii își bazează concluziile pe cercetări experimentale și analizează cu exigență rezultatele. Acestea sînt desigur valoroase și aduc o contribuție însemnată la introducerea metodelor noi de învățare a diferitelor discipline. Dar pentru ca rezultatele valoroase obținute în aplicarea instruirii programate să se generalizeze, ar fi necesară lărgirea ariei experiențelor la un număr mai mare de clase, spre a putea asigura validarea programelor, pentru generalizarea utilizării lor.

Lucrarea, în ansamblul ei, constituie o contribuție prețioasă la cercetarea problemelor introducerii instruirii programate și ale pedagogiei cibernetice. Ea sugerează noi domenii de cercetare și informează cadrele didactice asupra celor mai actuale aspecte ale modernizării și perfecționării procesului de învățămînt, în general, și a desfășurării lui la diferite obiecte de învățămînt, în special.

GEORGETA MUNTEANU

O valoroasă lucrare privind predarea logicii *

Discuțiile recente despre perfecționarea predării matematicii și a logicii, experimentele care au loc pe scară mondială sub egida Institutului internațional de educație de la Hamburg, dau o mare actualitate și studiului experienței dobîndite în trecut. Marea editură științifică Hermann de la Paris a avut inițiativa binevenită de a reuni, într-o versiune franceză, sub titlul *Logique sans peine* (Logică fără greutăți, în traducere literală, dar mai exact ar fi : Logică fără bătaie de cap), cîteva din scrierile de logică destinate elevilor de 12-14 ani ale profesorului de matematică și logică Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898), cunoscut sub pseudonimul literar Lewis Carroll.

Autorul celebrelor cărți de basm *Alice în țara minunilor* și *De cealaltă parte a oglinzii* a predat matematica la Oxford, între 1855 și 1881. Universitarul în aparență pedant, arțăgos și lipsit de haz, iubea cu pasiune logica și se mîndrea cu aceasta. Alături de dragostea sa față de copii, aceasta explică cele două aspecte mai cunoscute ale activității sale, cea de autor al unor încîntătoare cărți de povești și cea de logician. La prima vedere, disparate, între cele două direcții ale activității lui Lewis Carroll există totuși o deplină unitate.

Întîmplările fantastice și stranii prin care trece Alice nu sînt numai simple aventuri trăite într-o existență de vis, în care ceea ce pare anomalie și absurd în lumea noastră devine realul cel mai autentic, ci și o invitație la a raționa corect. Dacă imposibilul se transformă atît

* Lewis Carroll, *Logique sans peine*, Ed. Hermann, Paris, 1966, 290 p.

de ușor în posibil, aceasta se datorește împrejurării că, într-o formă sau alta, intenționat sau nu, personajele cărții se sustrag constrîngerilor semanticii și logicii prin folosirea imprecisă a termenilor, premise greșite sau silogisme incorecte.

Scriitorul și profesorul caută deopotrivă să degajeze de învelișul său didactic, greoi și pretențios, logica, știința care prin normarea gîndirii și a formulării ideilor asigură comunicarea eficace între oameni. O asemenea disciplnă trebuie să fie înțeleasă de toți și, mai mult chiar, să fie însușită cu plăcere.

Acesta a fost motivul care îl determinase pe Lewis Carroll să conceapă, în 1887, un manual de logică destinat copiilor, *The Game of Logic (Jocul de-a logica)* și ulterior să reia prima încercare, publicînd, în 1896, o nouă introducere, *Symbolic Logic, Part I: Elementary (Logică simbolică, partea întîi elementară)*, pentru uzul începătorilor. Titlul nu are semnificația de azi. E vorba de un tratat de logică clasică, respectiv de silogistică. Dar dacă metoda indicilor, presupusă de el, nu oferă procedee de calcul, iar simbolismul introdus are mai mult funcții mnemotehnice decît valoare operatorie, există în această lucrare, totuși, o manieră nouă de a pune probleme, un spirit modern. În anumite privințe, autorul anticipează dezvoltarea ulterioară a logicii, de exemplu, prin semnalarea dificultăților care vor fi tratate mai tîrziu sub denumirea „paradoxele implicației materiale". Metoda sa, a diagramelor, alături de cea a lui Venn, este o prezentare intuitivă a logicii claselor pe care o va formula riguros Schröder.

Dar meritul principal al *Logicii simbolice* a lui Lewis Carroll constă în inovațiile aduse în metodica predării acestei discipline și în măiestria pedagogică neîntrecută a expunerii. Cuvîntul înainte, „la adresa începătorilor", cuprinde o profesiune de credință pedagogică din care se pot desprinde ideile călăuzitoare ale marelui scriitor, în același timp matematician distins și educator plin de curaj, inventivitate și dragoste de copii. Textul *Logicii simbolice*, pe care îl redă, într-o versiune nouă, ediția franceză, se adresează copiilor în perioada pubertății. El fusese expus în fața unei populații școlare între 12 și 14 ani și refăcut pentru tipar. În cuvîntul înainte la prima ediție, menit să introducă cititorul în lectura cărții, sînt înfățișate ideile pedagogice ale lui Lewis Carroll ce stau la baza acestei capodopere a didacticii aplicate la predarea logicii. El face apel, în primul rînd, la efortul și interesul tinerilor în direcția *conștientizării scopului acestui studiu și a modului de învățare corespunzător*. În spiritul „școlii noi" care se înfiripase în acea vreme în Anglia, el pune accentul pe rolul activ al educatului în procesul de învățămînt, iar această activizare o vede realizată mai ales prin înțelegerea de către educat a metodei de studiu. Astfel, el recomandă la p. 49-51:

1) precedarea metodică: parcurgerea diferitelor teme în ordinea prescrisă de logica predării disciplinei („o carte nu trebuie citită la voia întîmplării");

2) condiționarea fiecărui pas înainte de înțelegerea și stăpînirea operativă a conținutului capitolelor precedente. (Aceasta este o consecință a primei recomandări, dar totodată și o precizare cu privire la metoda de consolidare a cunoștințelor: primatul înțelegerii față de memorie);

3) perseverență în studiu; în această privință, el își previne cititorii asupra greutăților de înțelegere și oboselii inerente oricărui efort intelectual, preconizînd nu numai învingerea ei prin concentrarea voinței, ci și anumite mijloace practice, pe care le formulează în recomandarea următoare;

4) forma diagonală a studiului, folosirea discuției în timpul studiului dinafara clasei. (Această indicație se leagă de tradiția britanică a învățămîntului colegial și anticipează totodată o orientare binecunoscută a pedagogiei contemporane).

În concepția lui Lewis Carroll-Dodgson, toate aceste recomandări urmăresc, în ultima instanță, să asigure *realizarea scopului educativ al predării logicii* la această vîrstă fragedă: dezvoltarea a ceea ce el înțelege prin „sănătatea inteligenței". În limbajul pedagogiei moderne, aceasta corespunde cu dezvoltarea creativității intelectuale a tinerilor, făcîndu-i apți pentru „înțelegerea clară" a oricărei probleme (p. 51).

Sub semnul acestei concepții pedagogice stau scrierile cuprinse în ediția franceză întocmită de Jean Gattegno și Ernest Coumet și bogat ilustrată de un desenator de talia lui Max Ernst. Ea cuprinde, în primul rînd, amintita introducere în *Logica simbolică*, cu următoarele capitole și teme: I. LUCRURILE ȘI ATRIBUTELE LOR (clasificarea, diviziunea, definiția, dichotomia, numele); II. PROPOZIȚIILE (propoziții în genere, forma normală a unei propoziții, diferite feluri de propoziții, propoziție de existență, propoziții de relație, reducerea unei propoziții de relație la formă normală, o propoziție de relație care începe

cu „toți" este de fapt o dublă propoziție, ce presupune o propoziție de relație în privința realității termenilor săi?, transformarea unei propoziții de relație într-una sau în mai multe propoziții de existență); III. DIAGRAMA BILITERALĂ (simboluri și celule, întrebuințarea jetoanelor, reprezentarea propozițiilor, interpretare); IV. DIAGRAMA TRILITERALĂ (simboluri și celule despre „x și *m* sau y și *m*", reprezentarea a două propoziții de relație, interpretare); V. SILOGISMELE; VI. METODA INDICILOR (reprezentarea propozițiilor de relație, silogisme, reprezentarea silogismelor, formule de rezolvare a silogismelor, cîteva sofisme, cum trebuie procedat cu un cuplu dat de propoziții); VII. SORITUL (rezolvarea prin silogisme separate, rezolvare prin metoda sublinierii) și, în sfîrșit VIII. celebrele PROBLEME ȘI SOLUȚII inventate de Lewis Carroll, care figurează și astăzi în numeroase manuale și tratate de logică simbolică propriu-zisă, probleme pline de duh, care solicită deopotrivă inventivitatea și deprinderea de a aplica regulile logicii formale. Ele au adesea un haz irezistibil, introducînd în procesul de învățare momente de *destindere activă*. Pe lîngă claritatea și accesibilitatea expunerii, cartea te cucerește prin noianul de exemplificări și probleme distractive. Iată, de pildă, o temă din seria de probleme „grupuri de propoziții concrete, propuse ca premise ale unui sorit a cărui concluzie trebuie găsită" (p. 177-182).

Fie date propozițiile:

1. Nici un motan cărula îi place peștele nu este refractar studiului.
2. Nici un motan fără coadă nu este dispus să se joace cu o gorilă.
3. Motanilor mustăcioși le place totdeauna peștele.
4. Nici un motan care îndrăgește studiul nu are ochii verzi.
5. Nici un motan nu are coadă dacă nu este mustăcios.

Exemplele sînt construite în așa fel, încît caracterul insolit al propozițiilor să stîrnească interesul pentru studiul arid al formei logice (indiferență față de sens). Indicațiile pe care le dă autorul pentru găsirea concluziei sînt următoarele:

Universul (de discurs): „motani"; *a*: cu ochii verzi; *b*: căruia îi place peștele; *c*: care are coadă; *d*: care îndrăgește studiul; *e*: mustăcios; *h*: dispus să se joace cu o gorilă.

Soluția va fi: Nici un motan cu ochii verzi nu este dispus să se joace cu o gorilă. Se înțelege de la sine că asemenea probleme și exerciții pot trezi interesul oricărui copil.

Logique sans peine mai cuprinde, pe lîngă *Logica simbolică*, un număr de texte bine alese care ilustrează geniul pedagogic al lui Lewis Carroll. O completare a micului manual, *pe adresa specialiștilor*, tratează despre: sensul existențial al unei propoziții; întrebuințarea copulei negative; „două premise negative nu dovedesc nimic"; diagramele lui Euler; diagramele lui Venn; diagramele mele; cum se rezolvă un silogism; cum se pot trata, după opinia mea, silogismele și soritul; opt probleme de soluționat (delicioase șarade logice). Urmează, apoi, în încheierea volumului, micile eseuri logico-umoristice: *cîteva sofisme*; *ce și-au spus Achile și broasca țestoasă*; *cei trei frizeri*.

Am semnalat apariția acestei cărți, tipărită în condiții excepționale și cu ilustrații capabile să facă sensibilă lumea insolită a poveștilor și a jocurilor logice ale lui Lewis Carroll, spre a pune în evidență o posibilitate și o metodă pedagogică de a preda interesant și distractiv o disciplină a cărei utilitate, azi, nu mai trebuie demonstrată.

ADINA-GABRIELA APOSTOL

Almanahul educației 1969

Gen de mare popularitate, almanahurile se vehiculează încă din secolul al XVIII-lea, atingînd tiraje impresionante. Ele se diversifică în interior și între ele, încorporează informații din cele mai variate domenii la nivel de popularizare, precum și materiale beletristice scrise nu rareori de condeie remarcabile.

Nu știm cui aparține ideea inaugurării acestui gen de publicație aplicat problemelor educației. Anul trecut a apărut însă pentru prima dată, dacă ne gîndim că almanahurile învățătorilor care s-au editat la noi de prin anul 1901 aveau o adresabilitate totuși mai restrînsă, o formulă de sumar mai didactică. În orice caz, atît inițiativa, în-

ceputurile, cît și, mai ales, intenția de continuitate în viitor trebuie să fie salutate.

Educația copiilor de la naștere și pînă la maturitate, educația adulților, cu tot ceea ce astăzi aceste noțiuni presupun și subordonează, se realizează în condițiile actuale printr-un arsenal de mijloace extrem de variat: cele clasice se îmbină cu cele moderne; cele tradiționale, ele însele, se modernizează în conținut și formă, se acordă cu cerințele vremii.

Este și cazul **Almanahului educației** pe 1969. Într-o ținută grafică plăcută, nouă, de la copertă, paginare, culoare, îmbinarea inteligentă a ilustrației cu textul, pînă la sumar, el prezintă publicului larg problematica educației, bineînțeles în ceea ce are esențial din punctul de vedere al preocupărilor moderne. Spațiul întregului volum este judicios folosit, corpurile de literă bine diversificate în oglinda aceleiași pagini, fontele de culoare, caracterele la titluri, sublinierile, toate făcute cu gust și pricepere.

Este interesant și eficace să ne propunem educarea cititorilor prin însăși folosirea potențelor pe care le conține dezbaterea problematicii învățămîntului și educației. Dar dacă realizatorii ediției pe 1969 ai almanahului au reflectat deja, nu este lipsit de interes și nici de perspectivă să reflectăm în continuare, dacă această informare, prin ea însăși educativă, nu poate fi completată cu mai multe materiale propriu-zis educative. În acest sens, ni s-ar părea nimerit ca în sumarul ediției următoare articolele cu conținut și destinație morală expresă să fie mai bogat reprezentate. Educarea trăsăturilor umane pozitive, începînd de la cele etern-valabile pe care etica noastră comunistă le asimilează și le depășește, rămîne în ultima instanță preocuparea educativă esențială a familiei, a școlii, a societății. Procesul în sine, prin complexitatea lui, este, după cum se știe, dificil chiar pentru educatorii specializați. Cu atît mai mult va rămîne mereu cîte ceva de învățat și de modelat pentru publicul larg, căruia ne adresăm. Din aceleași considerente ni se pare că poate fi mult mai mult folosită beletristica propriu-zisă, deși în această privință, în profilul prezentului almanah, trebuia să se aibă în vedere o necesară compensare a exceselor ediției precedente în această privință.

A, nu... Nu dorim de loc să începem cu obiecții, ci cu o discuție de principiu. Pentru că Almanahul pe 1969 merită în primul rînd să fie semnalat cititorilor pentru ceea ce are valoros ca intenție și realizare... Are o varietate de conținut evidentă atît în tematica articolelor sale, cît și în maniera de tratare a fiecăruia dintre numeroșii semnatari, personalități consacrate sau pe cale de afirmare, care în cea mai mare măsură au avut ceva de spus. Apoi, în diversitatea de genuri abordate: articolul, interviul, întrebări-răspunsuri, maxime, aforisme, amintiri, crochiuri, poezii (din păcate epica mult prea puțin reprezentată; or, genul scurt are audiență la publicul modern...), micile piese dramatice, umorul (chiar dacă insuficient!), știrile informative succinte, micromedalioanele etc. La fel de meritorie este inițiativa reproducerii de desene ale copiilor școlari (de ce nu și preșcolari?), care, prin candoarea și coloristica lor inedită, concură la ținuta grafică vie, proaspătă, a lucrării. Poate cititorilor le-ar fi făcut și mai multă plăcere ca artele plastice să se mențină ca gust al selecției în jurul „Cumințeniei pămîntului" a lui C. Brâncuși, dar ele sînt într-adevăr prea puțin prezente ca să ne putem permite și observații...

Se simte, fără îndoială, în structura acestui almanah, în aerul pe care îl degajă, că în persoana realizatorilor pedagogul este dublat de omul de cultură, de ziaristul care știe să gîndească, să conceapă o publicație cu un profil atît de elastic și prin aceasta atît de pretențios în raport cu maniera uzuală de abordare a problemelor pedagogice. În orice caz, s-a probat fără posibilitate de contestare că o asemenea lucrare se poate continua cu succes de la an la an într-un perimetru de desfășurare vast, schițat în principiu cu competență încă de la început.

O analiză propriu-zisă a conținutului nu este posibilă. Menționăm doar cîteva aspecte. Se remarcă, de exemplu, prin consistență atît materialele de sinteză despre învățămînt cu toate ramurile lui, din compartimentele de început ale almanahului, cît și cele axate pe problematica actuală anunțată ca atare prin titlurile: **Elevi la vîrsta de 6 ani, Mass-media și copilul, Mass-media și orientarea profesională, Integrarea socială a absolvenților, Educația permanentă, Bugetul de timp al cadrelor didactice, Școala și familia, Individualizare și socializare în formarea omului contemporan.** De asemenea, utile, articolele despre educația sexuală, regimul de viață și, deosebit de interesante, poate pentru că tema mai puțin întinsă a permis adîncirea într-un spațiu altminteri res-

trîns a aspectelor mai subtile, cele despre **Carnetul de elev, Colegul de bancă, Cine să fie prietenul copilului meu** etc. Dintre grupajele care-şi propun să facă cunoscute realizările învăţămîntului nostru, pagina intitulată semnificativ **Prestigiul învăţămîntului românesc peste hotare**, grăitoare prin concizia şi caracterul convingător al datelor selectate, este bine gîndită. Ar fi fost la fel de utile, după părerea noastră, scheme vizuale, grafice, hărţi pe epoci, fotografii ale unor personalităţi marcante din trecutul învăţămîntului nostru — toate subordonate ideii de prezentare — în locul unor sinteze inerte, pe şcoale, a istoriei învăţămîntului nostru, a unor documente vii, convingătoare despre mersul ascendent al învăţămîntului şi, raportat la acesta, a cuceririlor făcute mai ales în ultimele două decenii.

Multe probleme ridicate în diverse pagini ale lucrării au fost astfel puse, încît să stîrnească discuţii creatoare, ceea ce, desigur, constituie un merit al autorilor respectivi. Aşa, de exemplu, afirmaţiei că socializarea educaţiei ar începe abia cu problema orientării şcolare şi profesionale, în învăţămîntul mediu şi superior (făcută într-un material altminteri foarte interesant şi clar expus) i s-ar putea opune părerea că, dimpotrivă, aceasta începe de la cea mai fragedă vîrstă.

În altele, s-au mai strecurat şi inexactităţi surprinzătoare (de-ar fi putut să fie tipografice!) ca, de exemplu, la pagina 113, unde se afirmă textual că „După formarea confesiunii greco-catolice sau unite (1700)... ia fiinţă un nou oraş românesc, Blajul (1736), ctitorit de Inocenţiu Micu Klein...", ori Blajul este menţionat documentar încă din secolul al XIII-lea.

Lăsînd deoparte scăpările, aproape inerente într-o lucrare cu asemenea conţinut şi realizată după cîte ştim într-un timp record, se impune aprecierea că materialele, aproape în totalitatea lor, sînt îngrijit prezentate, interesante, utile. Cele propriu-zis slabe (**Muncă şi educaţie**), gongorice (**A educa**) sau „de serviciu" (destinate să informeze despre activitatea unor organisme sau instituţii) constituie doar cîteva excepţii care se constituie ca atare datorită nivelului celorlalte.

Bine reprezentată, în forme izbutite, este problema manualelor şcolare, atît prin selecţia de aprecieri ale clasicilor literaturii noastre despre manual, cît şi prin rubrica **Oameni de ştiinţă români — autori de manuale şcolare.**

Dintre materialele prezentate în formă literară lasă o bună impresie crochiul dramatic **Grijuliul** şi **Ultima seară de adolescent.** În schimb, **Portretele** de la pagina 134 se conturează dificil tocmai din pricina absenţei meşteşugului artistic (bănuiesc, sînt sigură, că acelaşi conţinut într-altă formă prezentat şi-ar fi atins mai bine scopul).

Viaţa pionierească este prezentă şi ea în paginile almanahului prin suficient de multe articole, acoperind atît sectorul de istorie a mişcării de copii, cît şi problematica educativă şi de conţinut actuală. Dintre acestea se detaşează net aforismele de la rubrica **Orizont pionieresc.**

Materialele **De-ale Oanei, De-ale Ruxandrei, De-ale lui Tudorel** — şi nu numai acestea — ar fi fost, fără îndoială, şi mai apreciate, dacă citadinizarea excesivă a orizontului „personajelor" n-ar face atît de evidentă ignorarea altor aspecte tipice, din alte medii.

În partea obligatorie de calendar a almanahului, pentru fiecare lună în parte sînt prezentate principalele aspecte educative mai mult sau mai puţin tipice pentru şcoală şi familie. Procedeul pe lîngă interesul pe care-l stîrneşte prin noutate, comportă şi riscuri. Aşa, de exemplu, este greu să accepţi că numai februarie ar fi o perioadă de efort ca şi cînd o alta, să spunem decembrie, n-ar fi la fel, că „Indicatorul cel mai concret al stării copilului în această lună (e vorba de martie, n.n.) îl constituie comportamentul său la şcoală", că „Aprilie este luna în care familia are îndatorirea să intervină şi mai mult în mod diferenţiat în pregătirea de către elev a lecţiilor la domiciliu" etc. În acelaşi compartiment, spre deosebire de tot restul lucrării, rubricaţia este oarecum defectuos concepută, încît îngrămădeşte materiale cu scopuri foarte diferite, nemarcînd suficient de clar trecerile.

Folosirea hîrtiei de culori diferite ar lăsa impresia de rafinament grafic şi tipografic, dacă şi calitatea celei galbene ar fi corespunzătoare.

Dintre materialele ingenios prezentate, cele pe teme de circulaţie şi de economii se remarcă în mod deosebit. Citind reflecţii ale unor clasici pe tema economiilor, de exemplu, mă gîndeam cît de evident este că, în oricare din aspectele comune, obişnuite, ale vieţii se ascund valenţe care numai personalităţilor de geniu nu le pot scăpa. Încă un motiv pentru a le deschide generos paginile.

NADIA NICOLESCU

Sumarul „Revistei de pedagogie" pe anul 1968

(Numerele 1 — 12)

	Pag. Nr.
Alecu Viorel: Limba și literatura română în planul de învățământ și în programele școlii generale de 10 ani	41/10
Bărbulescu Didina, Stanciu Ion, Cosma Maria: Profilul școlii de cultură generală în condițiile evoluției științei și tehnicii contemporane	3/2
Blideanu Eugen: Dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățământului nostru	5/5
Blideanu Eugen: Corelația dintre învățământul general și celelalte grade de învățământ	32/10
Chircev Anatolie: Învățământul de cultură generală într-o nouă etapă a dezvoltării	5/3
Dancsuly Andrei: Modernizarea formelor de transmitere-asimilare a cunoștințelor	10/3
Dăscălescu Romeo: Sesiunea științifică: bilanț și perspective	20/1
Dinu C., Bărbuleanu S., Stănculescu F., Verdeș I.: Locul disciplinelor social-politice în planul de învățământ al școlii de 10 ani	49/10
Feldman D.: Îmbunătățirea formelor de perfecționare metodică	27/10
Lăzărescu Sandu: Rolul și tehnica documentării în cadrul cercetării	81/12
Macarie Augustin: Comisia metodică a diriginților — factor însemnat pe linia îmbunătățirii muncii educative	38/3
Marinescu Cornelia, Golu Pantelimon: Premisele psihologice și pedagogice ale școlarizării copiilor la vîrsta de 6 ani	19/2
Micu Nicolae: Modernizarea învățământului matematic	32/3
Olteanu Valentin: Rolul inspecției școlare în studierea și generalizarea experienței pozitive	23/3
Pop Traian: Cuvîntul de salut al Ministerului Învățământului	3/1
Popescu Ion: Perspective ale perfecționării muncii metodice din școli	29/2
Pușcașu Sofia: Inspecția școlară de specialitate — activitate eficientă de îndrumare și control	19/3
Șafran O.: Eficiența perfecționării, la nivelul școlii, a cadrelor didactice	14/3
Ștefănescu Vasile, Călugărița Gheorghe: Concepția predării matematicii în clasele a IX-a și a X-a	55/10
Todoran Dimitrie: Activitatea de cercetare a Institutului de științe pedagogice	6/1
Truțer Tiberiu: Rolul educativ al integrării științei în conținutul învățământului	10/2

	Pag. Nr.
Văideanu George: Concluzii asupra lucrărilor sesiunii științifice . .	13/1
Văideanu George: Cercetarea pedagogică și dezvoltarea învățămîntului	12/5
Văideanu George: Alegerea temei de cercetat și precizarea obiectivului cercetării	65/9
Vișan Marin: Corelația cunoștințelor, principiu de organizare a conținutului învățămîntului în școala de 10 ani	36/10

STUDII

Apostol Pavel: Conceptul actual de „cultură generală" și perfecționarea sistemului național al învățămîntului	31/5
Bîrsănescu Ștefan: Specificul cercetării științifice în pedagogie . . .	28/1
Bîrsănescu Ștefan: Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei	3/6
Bîrsănescu Ștefan, Popescu Pelaghia, Popescu Tiberiu: Perspectivele de dezvoltare ale pedagogiei în lumina modernizării învățămîntului	9/9
Bîrsănescu Ștefan: Reflecții cu privire la pedagogia comparată . . .	13/12
Bărbulescu Petre: Aria și specificul cercetărilor în domeniul educației	20/5
Bărbulescu Petre: Educația permanentă	13/8
Bunescu Vasile: Concepția cibernetică și programatică — o cale de modernizare a didacticii	43/3
Bojin Alexandru: Pregătirea umanistă în școala generală de 10 ani .	18/9
Cazacu Aculin: Creșterea rolului școlii în educarea tinerei generații .	63/1
Cerghit Ioan: Lecția — în condițiile folosirii tehnicilor audio-vizuale .	14/4
Cerghit Ioan, Crețu Virginia: Mass-media și acțiunea educațională	23/11
Chircev Anatolie: Conținutul cognitiv și funcțiile psihologice ale convingerilor	3/10
Constantinescu Emilia: Învățămîntul formativ și sensul lui contemporan	59/3
Costea Ștefan: Societate, educație, dezvoltare	22/12
Dăscălescu Romeo, Salade Dumitru: Pedagogie și ergonomie . . .	27/10
Dimitriu Emilian: Considerații asupra cooperării profesor-elev la lecții	10/6
Drăguleț Marin: Contribuție critică la definirea noțiunii „metodă de învățămînt"	41/5
Filipescu Valentina: Idealul educativ în problematica științei pedagogice	35/1
Golu Pantelimon, Golu Mihai: Probleme psihologice ale învățării . .	50/8
Maitei Elena: Parametrii accesibilității manualelor școlare	69/3
Maitei Elena: Relația om-societate în viziunea filozofică marxist-leninistă	12/11
Moraru Ion: Contribuția activității cultural-educative la desăvîrșirea personalității umane	3/8
Pavelcu Vasile: Considerații cu privire la învățarea afectivă . . .	22/8
Păunescu Constantin: Procesul educațional și formarea concepției științifice asupra relației între sexe	18/6
Rusu Constantin: Contribuții la determinarea structurii sistemului de științe pedagogice	18/7
Rusu Eugen: Conținut și metode în predarea matematicii	28/6
Radu T. Ion: Școala generală de 10 ani — bază de cultură pentru întregul tineret	3/9
Salade Dumitru: Succesul și semnificația sa pedagogică	3/4
Salade Dumitru: Autoeducația și autoinstruirea în bugetul de timp liber	43/8

	Pag. Nr.
Şafran O., Grigoriu B.: Consideraţii cu privire la unele contradicţii ale dezvoltării teoriei pedagogice contemporane	44/1
Stahl H. H.: Sociologia proceselor educaţionale	37/8
Stanciu Gh. Ion: Contribuţia şcolii româneşti la făurirea statului naţional unitar	3/12
Todoran Dimitrie: Perspectivele dezvoltării pedagogiei ca ştiinţă	3/11
Vişan Marin: Procesul constituirii didacticii actuale	52/3
Zapan Gheorghe: Cibernetica şi procesul învăţării	14/10
Zlate M.: Concretizarea logică şi rolul ei în procesul de învăţămînt	53/1

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Aluaş I., Bucşa P., Kallós N., Roth A., Tomuţa G., Venczel I.: Bugetul de timp liber al elevilor liceelor serale	31/12
Anastasie Istrate: Cabinet pedagogic modern destinat practicii pedagogice	79/2
Bagdasar Florica, Mateescu Teodora: Material didactic nou şi procedee didactice experimentate privind instruirea copiilor de 6 ani	23/4
Bărbuleanu Rea-Silvia: Comparaţia în predarea istoriei antice	130/3
Bărgăoanu Petre: Sistemul cunoştinţelor geografice în şcoala de cultură generală	124/3
Biciulescu Marin: Compunerea liberă la clasele I—IV	54/2
Boştină-Georgescu Maria, Andreescu Florica: Specificul metodelor de învăţămînt în condiţiile şcolarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani	87/3
Bota Valeriu, Turovţev Anastasia, Chişu Maricica: Contribuţii la metodica lecţiilor axate pe situaţii-probleme	43/9
Călugăriţa Gheorghe, Sandu Mihai: Intuiţie şi logică în predarea geometriei la clasele I—IV	94/3
Constantinescu Emilia, Filipescu Valentina: Diversificarea învăţămîntului în şcoala de 10 ani	23/9
Csengeri Ecaterina, Voiculescu C. Ioan: Predarea ştiinţelor biologice într-o concepţie modernă	117/3
Csögör E., Nireşteanu A., Asztalos E., Kalman V., Fărcaş D., Nicola I.: Procedee matematice de studiere a atitudinii inegale faţă de învăţătură	60/2
Dancsuly A., Ciurea R., Varna D.: Rezolvarea problemelor de gradul I cu două necunoscute prin învăţare programată	61/11
Dumitrescu Ion, Bărbulescu Petre: Coordonatele integrării sociale a tineretului şi practica muncii educative din şcoală	36/2
Erdniev P. M.: Metoda contrapunerii şi utilizarea ei la lecţiile de matematică	51/7
Felea A., Ratz A., Semlyen E.: Contribuţii la metodica exerciţiilor structurale la predarea limbilor străine	51/11
Ferarini Veronica: Structurarea cunoştinţelor de chimie în şcoală	111/3
Ferentz Oprea: Contribuţii la modernizarea predării botanicii în şcoala generală	61/12
Fleancu Gheorghiţa: Convorbirile etice cu elevii adolescenţi	38/6
Gall Marius: Modernizarea predării fizicii în şcoala generală	101/3
Gal Teodor: Tradiţii progresiste de pedagogia populară	107/8

	Pag. Nr.
Ghivirigă Luminița: O modalitate de investigare a aprecierilor reciproce în cadrul colectivului de elevi	61/10
Gligor Onița: Contribuția corpului didactic la activitatea de educare a maselor	81/8
Kirmair Paul: Locul universității populare în educația postșcolară	100/8
Mirescu N. Tudorel: Eficiența comparativă a imaginilor statice și dinamice în predarea unor cunoștințe de anatomie și fiziologie	52/9
Miron Anca: Realizarea unor aspecte formative prin predarea istoriei	67/10
Munteanu Georgeta: Rolul algoritmilor didactici în învățământul programat	27/7
Nicolae Gheorghe: Cunoașterea vocabularului, condiție a însușirii cunoștințelor	41/7
Novicicov Eugen: O concepție nouă în predarea limbilor străine	137/3
Novicicov Eugen: Predarea limbilor străine în școala de 10 ani	59/9
Oprea Olga, Marinescu Cornelia: Condițiile adaptării copilului de 6 ani la activitatea școlară	79/3
Oprea Olga: Integrarea conținutului învățământului pentru clasele I—IV în sistemul unitar al școlii de 10 ani	28/9
Pavlid Vasile: Cercetări privind nivelul actual al cunoștințelor și comportamentului igienic al elevilor	67/12
Pătrulescu Emil: Ritmicitatea în notarea elevilor	72/10
Petric A., Grünberg C., Florescu E.: Rolul unor obiecte umanistice în formarea gîndirii conceptuale	49/5
Popa-Amaicei Natalia: Formarea acțiunilor mintale în procesul însușirii noțiunilor de biologie	78/11
Popa Valdemar: Rolul analizei multilaterale în predarea noțiunilor de filozofie	36/9
Popescu Tiberiu: Observații asupra programelor de muzică pentru învățământul de cultură generală	46/6
Radu Gheorghe: Analiza lucrărilor individuale — mijloc de studiu al particularităților elevilor din școlile ajutătoare	50/4
Rădulescu Ștefan: Folosirea simbolurilor în predarea gramaticii la clasa a III-a	44/12
Șarlău Grigore: Legătura dintre rapiditate și calitățile citirii și scrierii la elevii claselor I—IV	61/7
Sireteanu Gheorghe: Dezvoltarea aptitudinilor de cunoaștere la elevii din clasele I—IV	41/11
Sorescu Sofia, Marinescu Elena: Probleme ale formării noțiunilor de geografie la elevii clasei a IV-a	66/5
Ștefan Mircea: Valența informațională a activității extradidactice	32/11
Ștefănescu Costin: Pedagogia integrării profesionale	88/8
Stoian Stanciu: Constatări privind profilul spiritual al tineretului nostru	3/7
Timofte Mihai, Ilasievici Ilie: Îmbunătățirea programei de matematică pentru liceu (cl. a IX-a și a X-a)	48/2
Topa Leon: Pregătirea tineretului pentru viața de familie	95/8
Toșa Alexandru, Fărcaș Domnica: Însușirea termenilor internaționali prin sistemul Sheffield	69/11
Triteanu Stela, Cosma Maria: Analiza lecțiilor în cadrul practicii pedagogice a studenților	58/4
Vasilescu Anton, Istrate Elena: Rolul educativ al internatului școlar	41/4

	Pag. Nr.
Verza Emil: Lectura după imagini la copilul preşcolar	75/12
Zdraicovici Mioara: Folosirea dialogului în predarea limbilor străine la clasele de începători	70/2
Zichişanu Ion: Îmbunătăţirea scrisului în şcoală	33/4
Zisulescu Ştefan: Opinia colectivă la preadolescent	58/5

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Alecu Viorel: Elemente noi privind programele de literatură română	148/3
Cernichevici Silvia: Educaţia de mîine şi problema angajării	86/12
Buga Gheorghe, Fetescu Vasile: Este justificat numărul redus de ore la matematici în liceele pedagogice?	106/1
Drăgan Ion: Amendamente la fişa psiho-pedagogică	105/10
Filimon V. Liviu: Angajarea educativă	86/11
Gedeon Zoltan: Desenul după natură geometrizat?	99/1
Grigorescu Victor: Aspecte ale eficienţei cheltuielilor în învăţămîntul de cultură generală	92/4
Groppoşilă Marius: Laboratorul de psihologie şi pedagogie industrială	81/6
Grovu Maria: Răspunde programa de matematică cerinţelor actuale ale şcolii?	95/1
Hobana Ion, Kernbach Victor, Silvestru Patiţa, Stanciu Ilie: Literatura ştiinţifico-fantastică şi tineretul (articol realizat de George Nestor)	98/5
Holban Ion: Principii în elaborarea unei fişe psiho-pedagogice	63/6
Ichim Ana-Maria: Însuşirea deprinderilor de scriere la clasa I la şcolarii de 6 ani	77/9
Ionescu I. Luca: Fişa de cunoaştere şi caracterizare a elevului	107/10
Iordăchescu Emil: Orientări actuale în activitatea de popularizare a ştiinţei şi culturii	119/8
Măcăreanu Inocenţiu: Folosirea tabloului de fetru la lecţiile de limba franceză	102/7
Nicola Ioan: Rolul relaţiilor interpersonale în alegerea profesiunii	73/6
Novac Eugen: Mijloace tehnice de transmitere a informaţiei în procesul de învăţămînt	97/4
Oros Valeriu: Corelaţia dintre pregătirea teoretică metodică şi practica pedagogică	101/4
Popescu-Mihăieşti Alexandru: În legătură cu organizarea cunoştinţelor de limba română	144/3
Preda C., Sermereanu L.: Consideraţii cu privire la eficacitatea utilizării în procesul de învăţămînt a instalaţiei Verfix	85/9
Radu Ion: Fişa psiho-pedagogică a elevului	97/7
Radu Nicolae: Informaţie şi formaţie în învăţare	69/9
Radu Nicolae: Posibilitatea unei programări structurale	97/9
Strâchinaru Ion: Unitatea didactică a învăţămîntului universitar	93/1
Tabachiu Anton: Rolul opiniei publice în viaţa socială	114/8
Viţu Aurel: Modelarea cibernetică a procesului instruirii practice din şcolile profesionale	93/11
Zahirnic C., Ştefănescu I.: Consilierul de orientare şcolară şi profesională	56/6
* * * Puncte de sprijin în orientarea şcolară şi profesională	53/6

	Pag.	Nr.
DIN PRACTICA ŞCOLII NOASTRE		
Adămuț Zoe : Bugetul de timp al elevilor din școala comercială	85	/1
Boșcaiu Tiberiu : Cineclubul elevilor din Oțelul Roșu	85	/7
Cîmpeanu Ioan : Diafilmul și filmul în predarea istoriei	81	/1
Crețu Tinca : Elemente de gîndire tehnică în rezultatele unor activități pionierești	74	/7
Dăscălescu Romeo : Valențele educative ale activității în cercuri	72	/7
Dragu Ion, Ionescu Mircea : Cercul de automobilism	88	/7
Fejér Pavel : Cercul radio	81	/7
Ghena Stan : Îndrumarea creației literare a elevilor	75	/1
Hopulele Mihai : Corespondența școlară internațională	90	/12
Moraru Paulina : Contribuția mijloacelor audio-vizuale în predarea limbii române la clasa a II-a în școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare	95	/12
Neștian Valeriu : Forme de activitate în cercul literar-artistic	70	/1
Surjicov Vsevolod : Caracterul instructiv-educativ al filateliei	90	/7
ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE		
Antal Imre : 300 de ani de la înființarea școlii din Miercurea-Ciuc	102	/11
Bălaj Mihai : Un devotat slujitor al școlii — Dariu Pop	94	/10
Binder Pavel : Diacul Oprea, primul dascăl umanist român	96	/2
Bota Ion : Învățămîntul românesc din Maramureș la sfîrșitul secolului al XVIII-lea	86	/2
Cîmpoieș Mioara : Rolul istoriei pedagogiei universale în cultura pedagogică a cadrelor didactice	97	/6
Cremer I., Iosif E., Lupu I. : Începuturile orarului școlar în țara noastră	74	/4
Dimitriu Emilian : Alain — lecția luciditătii generoase	107	/12
Domocoș Emil : Idei pedagogice înaintate în opera și activitatea umanistului român Nicolae Olahus	104	/6
Fărcaș A. : Concepția marxistă cu privire la formarea omului nou (150 de ani de la nașterea lui Karl Marx)	73	/5
Faur Viorel : 140 de ani de la înființarea Liceului Samuil Vulcan din Beiuș	100	/11
Fotino George : Un document inedit privitor la școala din Golești întemeiată în 1826	93	/6
Gîlcescu Teodor : Un dascăl de seamă din trecut — Alexandru Ștefulescu	88	/4
Gligor Onița : Din presa pedagogică de altădată	101	/2
Ionescu Octavian : Însemnătatea activității extrașcolare „haretiste" a corpului didactic	87	/5
Manolache Anghel, Pîrnuță Gheorghe : Slujitorii școlii și revoluția de la 1848	87	/6
Manolache Anghel, Pîrnuță Gheorghe : Idei pedagogice în opera lui Ion Ionescu de la Brad	102	/12
Munteanu Petru : Liceul „Gheorghe Lazăr" din Sibiu la a 275-a aniversare	104	/11
Muster Dumitru : Vocația pedagogică a savantului enciclopedist Simion Mehedinți	86	/10
Neculau D. Eugen : Universitatea populară de la Ungureni	69	/4

	Pag. Nr.
Pop I. Simion: Concepția sociologică și pedagogică progresistă a lui Grigore Antipa	98/12
Popeangă Vasile: Lupta corpului didactic din Transilvania pentru realizarea Unirii de la Alba-Iulia	100/9
Roman Ion: Principiile politicii școlare a lui Spiru C. Haret	78/5
Sandu Constantin: Probleme privitoare la învățământul mediu în opera lui Spiru Haret	93/5
Șora Gheorghe, Ardelean Petru: Idei înaintate în opera lui Petru Pipoș	90/2
Șora Gheorghe, Ardelean Petru: Vasile Goldiș, luptător pentru ideea de unitate națională	80/10
Stanciu Gh. Ion: Personalitatea educatorului în concepția pedagogilor români din trecut	94/8
Vlad N. Ioan: „Asociația pedagogică" din București și programul ei	83/4

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Antohi Iosif: Concepții metodologice în știința educației comparate	103/2
Apostol Pavel: Orientări în filozofia educației	116/1
Burloiu Petre: Prima conferință internațională asupra planificării educației	112/9
Cernichevici Silvia: Sociologia educației și problema profesiunilor	115/6
Chiosa Clara-Georgeta: Probleme actuale ale predării limbilor străine	107/9
Constantinescu Miron, Vîlcu Pompiliu: Acțiuni internaționale însemnate în domeniul învățământului și educației	60/8
Costea Ștefan: Realizări și tendințe în perfecționarea cadrelor didactice	111/6
Dinu Constantin: Probleme ale predării istoriei în școala franceză	161/3
Dumitrescu T. Gheorghe: Probleme privind dezvoltarea și utilitatea pedagogiei comparate	105/4
Filipescu Valentina, Ghivirigă Mihai: Aspecte ale cercetării pedagogice din R. S. F. Iugoslavia	110/10
Ghivirigă Mihai, Filipescu Valentina: Orientarea profesională în Iugoslavia	109/7
Giurgea Maria: Dinamica procesului de învățământ și orientările actuale ale didacticii	151/3
Iliescu Vasile: Precursori ai pedagogiei comparate în România	109/4
Ionescu-Bujor Claudiu: Problemele actuale ale educației adulților și rolul cooperării internaționale	75/8
Lăzărescu S., Hesselman M, Schneider M.: Probleme contemporane ale învățământului și educației	113/11
Muster Dumitru: Problema examenelor și a notelor școlare în atenția pedagogilor pe plan mondial	120/1
Popescu Pelaghia, Popescu Tiberiu: Perfecționarea și modernizarea metodelor de învățământ	156/3
Pușcașu Petre: Cursurile universitare de vară de la Szeged (R.P.U.)	116/9
Țitică Ion, Urmeny Francisc: Organizarea și conținutul inspecției școlare în R. D. Germană	114/10
Țopa Leon: Educația adulților în Țările Scandinave	111/2
Țopa Leon: Concepția sociologică a familiei și educația în familie	107/11
Trifănescu Ștefan: O viitoare reformă a școlii primare finlandeze	115/4

Pag. Nr.

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Bărbuleanu Rea-Silvia, Bunescu Medeea-Georgeta: Simpozionul național de pedagogie cu tema „Perspectivele școlii și ale educației în societatea socialistă" 113/7
Bărbulescu Petre: Dialog internațional pe tema „Educația părinților în sistemul educației permanente contemporane" 122/11
Bunescu Vasile: Stagiu de studii pe probleme ale învățământului programat 120/11
Constantinescu Miron: A XXXIII-a sesiune extraordinară a Consiliului Biroului internațional de educație 108/1
Constantinescu Ion: Problematica unei cercetări despre tineri și viața de familie 126/8
Costea Ștefan: Pentru o școală nouă — profesori noi (Pe marginea Colocviului național francez de la Amiens) 115/7
Fischbein E.: Conferința națională de psihologie 113/12
Novicicov Eugen: Congresul Federației internaționale a profesorilor de limbi străine 114/5
Popescu Florica: Dezbateri privind problematica pedagogiei comparate 105/5
Popescu Tudor: Charta drepturilor și libertăților fundamentale ale omului 109/12
Pufan Constantin: Al V-lea Congres al Federației mondiale a surzilor . 112/5
Roman Dimitrie, Constantinescu Șerban: Consfătuirea cu psiho-pedagogii școlari din școlile experimentale ale Institutului de științe pedagogice 110/5
Roman D. Dimitrie: Cursuri de inițiere în problemele orientării școlare 128/11
Salade Dumitru: Preocupări ale pedagogilor din R. P. Ungară . . . 113/1
Stanciu Gh. Ion: Dezbateri privind problema legilor în pedagogie . . 117/11
Ștefănescu V., Radu N.: Modernizarea predării matematicii — obiectul colocviului internațional UNESCO 126/11
Văideanu George: Sesiunea științifică jubiliară din capitala R. S. S. Ucraineană 112/1

RECENZII

Alt Robert: Bilderatlas zur Schul und Erziehungsgeschichte — Atlas în imagini privind istoria școlii și educației (Iosif Antohi) 122/5
Berge André: „Defectele părinților" (Gheorghița Fleancu) 121/2
Bunescu V., Berca I., Novicicov E.: „Instruirea programată" (Ion Ciocan) 126/1
Ciurea-Codreanu Rodica: „Comparația în predarea și asimilarea cunoștințelor" (Miron Ionescu) 121/4
Carroll Lewis: „Logique sans peine" (Adina Gabriela Apostol) . . . 118/12
Dimitriu M., Gavriliuc A.: „Metodica predării chimiei și experienței didactice în școala generală" (Veronica Ferarini) 116/2
Dottrens Robert: „Instituteurs hier, educateurs demain" (Tiberiu Truțer) 123/2
Floru R.: „Psihofiziologia atenției" (Ion Mînzat) 120/10
Frank Helmar: „Pedagogie et cibernetique" (Eugen Novicicov) . . . 125/6
Gal T., Retegan I.: „Valorificarea educativă a elementelor de istorie locală" (Gh. Neamțu și A. Fărcaș) 126/4
Jadoulle Andrèa: „La psychologie scolaire" (Ion Drăgan) 123/9
Lerbet Georges: „Loisirs des jeunes" (Claudia Popescu, Niculina Jemăneanu) 121/9
Manolache A., Dumitrescu T. Gh., Pîrnuță Gh.: „Gîndirea pedagogică a generației de la 1848" (Ion Orghidan) 118/10
* * * Almanahul educației 1969 (Nicolescu Nadia) 120/12
Pascu Ștefan: „Pietre de temelie din trecut pentru vremurile de astăzi" (Victor Popa, A. Fărcaș) 119/9

	Pag. Nr.
Pîrnuță Gh., Radu T. Ion, Lupu I.: „Învățămîntul în Muscel în secolele XVII—XIX" (Ion Orghidan)	127/7
Ramon S., Cajal D.: „Drumul spre știință (I. D.)	124/9
Radulian Virgil: „Profesori și părinți contra insuccesele școlare" (Ana Ghețea)	120/5
Sîntimbreanu Mircea: „Să stăm de vorbă fără catalog" (Silvestru Boatcă)	119/2
Sireteanu Gheorghe: Reflecții asupra unor lucrări privind ridicarea eficienței învățămîntului în clasele I—IV	117/7
Ștefan Mircea: „Începuturile societății pentru învățătura poporului român" (Vasile Netea)	124/6
Stoian Stanciu, Iliescu Vasile: „Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România" (Camelia Roșculeț-Constantinescu)	122/6
Stoica Marin: „Ion Maiorescu" (Victor Oprescu)	122/4
Tomatis Alfred: „La dislexie" (Marin Biciulescu)	125/5
Văideanu George: „Cultura estetică școlară" (Nicolae Pîrvu)	118/5
Vlad N. Ion, Stancoveanu Gh.: „Carol Valștain" (Nicolae Albu)	118/2
* * * „Îndrumătorul cultural" (Leon Țopa)	127/1
* * * „Atlante storico Garzanti. Cronologia della storia universale" (Sergiu Vaida)	120/2
* * * „Dicționarul pedagogic românesc" (G. Văideanu, V. Iliescu)	125/2
* * * „Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV" sub redacția Traian Pop (Nicolae Apostolescu)	119/4
* * * „Geografia fizică generală pentru clasa a V-a" (Cornel Lupașcu)	166/3
* * * „Curs unic de biologie pentru clasa a IX-a" (Cezara Popovici)	167/3
* * * „Manual experimental de fizică pentru clasa a VI-a" (Marcela Pîrșan)	168/3
* * * „Manual experimental de fizică pentru clasa a VII-a" (Nicolae Stănescu)	169/3
* * * „Manual experimental de chimie pentru clasa a VII-a" (Margareta Iordănescu)	170/3
* * * „Etapa audio-lingvală introductivă în predarea limbii franceze" (Marcel Saraș)	171/3
* * * „Aspecte ale predării gramaticii în limba germană" (Alfred Fink)	173/3
* * * „Paedagogica Historica" (Mioara Cimpoieș)	123/4
* * * „Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV" — sub redacția Stanciu Stoian și Paul Popescu-Neveanu (Ion Berca)	116/5
* * * Desenul și pictura după natură (Alexandru Tohăneanu)	125/5
* * * „Studii și cercetări de didactică modernă" — sub redacția V. Bunescu și M. Vișan (Nicolae Oprescu)	119/6
* * * „Formarea unor noțiuni de filozofie la elevii de liceu" — sub redacția Vasile Bunescu (Ion Verdeș)	124/7
* * * „Din istoria pedagogiei românești" — vol. III — coordonatori T. Truțer, I. Popescu-Teiușan (M. Ocolișan, V. Țîrcovnicu)	117/9
* * * Îndrumări metodice pentru cercetări pedagogice comparate (Vasile Iliescu)	122/9
* * * Probleme actuale ale instruirii programate în revista „Programmed Learning & Educational Technology" (Horia Pitaru, Emilia Mantsch)	122/10
* * * „Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată" — sub red. V. Bunescu (Georgeta Munteanu)	116/12
* * * Preocupări — Consemnări — Răspunsuri (în numerele 3, 4, 10, 12)	
* * * Vitrina pedagogică (în nr. 5, 6, 9, 10)	
* * * Fișier (în numerele 4, 6, 8)	

CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ A INSTRUCȚIUNII PUBLICE

Sesiunea XXXI

GENEVA, 1968

*

RECOMANDAREA Nr. 64

către MINISTERELE INSTRUCȚIUNII PUBLICE

cu privire la

EDUCAȚIA PENTRU ÎNȚELEGEREA INTERNAȚIONALĂ

ca parte integrantă a studiilor și vieții școlare

*

RECOMANDAREA Nr. 65

către MINISTERELE INSTRUCȚIUNII PUBLICE

cu privire la

STUDIUL MEDIULUI ÎN CADRUL ȘCOLII

*

BIROUL INTERNAȚIONAL DE EDUCAȚIE, GENEVA
UNESCO, PLACE DE FONTENOY, PARIS

RECOMANDAREA Nr. 64

către Ministerele Instrucțiunii Publice

cu privire la

EDUCAȚIA PENTRU ÎNȚELEGEREA INTERNAȚIONALĂ CA PARTE INTEGRANTĂ A STUDIILOR ȘI VIEȚII ȘCOLARE

Conferința internațională a instrucțiunii publice,

Convocată la Geneva de către Organizația Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură și de către Biroul internațional de Educație și întrunită la 1 iulie 1968 în cea de-a XXXI-a sesiune, adoptă la 9 iulie 1968 recomandarea următoare:

Conferință,

Considerînd că Declarația universală a drepturilor omului proclamă că educația „trebuie să favorizeze înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile și toate grupările rasiale sau religioase, precum și dezvoltarea activităților Națiunilor Unite pentru menținerea păcii", și că suferințele și umilințele la care asistă și pe care le suferă oamenii din numeroase părți ale lumii se datoresc violării drepturilor omului,

Considerînd că Declarația Națiunilor Unite cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, de înțelegere și de respect mutual între popoare afirmă că „toate mijloacele de educație inclusiv, dată fiind importanța sa capitală, educația dată de către părinți sau familie și toate mijloacele de învățămînt și informare destinate tineretului trebuie să promoveze în rîndul tinerilor idealurile de pace, de umanism, de libertate și de solidaritate internațională, ca și toate celelalte idealuri care contribuie la apropierea popoarelor, și că trebuie să le facă cunoscut rolul încredințat Organizației Națiunilor Unite ca mijloc de a păstra și menține pacea și de a favoriza înțelegerea și cooperarea internațională,

Considerînd că unul din scopurile principale ale UNESCO și Biroului internațional de educație este de a contribui la menținerea păcii și securității strîngînd colaborarea între națiuni prin educație și că, după cum afirmă Constituția UNESCO, „neînțelegerea mutuală a popoarelor a fost întotdeauna, în cursul istoriei, la originea suspiciunii și neîncrederii între națiuni, prin care dezacordurile lor au degenerat prea adesea în război",

Luînd notă de rezoluțiile Conferinței internaționale asupra drepturilor omului întrunită la Teheran în 1968, privind îndeosebi educația tineretului,

Considerînd Recomandarea nr. 24 privind „dezvoltarea conștiinței internaționale la tineret și învățămîntul cu privire la organismele internaționale",

Considerînd Recomandarea nr. 26 privind „învățămîntul geografiei și înțelegerea internațională",

Considerînd Recomandarea nr. 48 privind „elaborarea, alegerea și folosirea manualelor de învățămînt primar",

Considerînd Recomandarea nr. 59 privind „învățămîntul limbilor vii în școala secundară",

Considerînd necesitatea de a învăța toate popoarele lumii și în special tineretul să muncească în favoarea păcii și să construiască o comunitate internațională conform spiritului Chartei Națiunilor Unite, precum și lupta pentru punerea în practică a principiilor Declarației universale a drepturilor omului,

Considerînd necesitatea convertirii acestor principii într-o acțiune practică care să sublinieze valoarea morală a omului și dreptul său de a lupta pentru o viață mai bună întemeiată pe respectul demnității umane,

Considerînd că educația pentru înțelegerea internațională joacă, în acest domeniu, un rol de prim plan și că cea mai mare parte dintre state n-au luat încă toate măsurile care le stau la îndemînă spre adoptare în cadrul jurisdicției lor, în vederea încorporării acesteia în programele și viața școlară,

Considerînd că o astfel de educație urmărește nu numai să transmită cunoștințe, ci de asemenea să formeze atitudini și să determine comportări și activități favorabile înțelegerii internaționale și respectului drepturilor omului,

Supune Ministerelor Instrucțiunii Publice din diferite țări recomandarea următoare :

PRINCIPII DIRECTOARE CU PRIVIRE LA EDUCAȚIA PENTRU ÎNȚELEGEREA INTERNAȚIONALĂ

1. Educația la toate gradele trebuie să contribuie la înțelegerea internațională.

2. Educația trebuie să contribuie pentru a-i face pe tineri să cunoască mai bine lumea și locuitorii săi și a da naștere la atitudini care să dezvolte la aceștia un spirit de apreciere și de respect mutual față de alte culturi, de alte rase și de alte moduri de viață. Educația trebuie să pună în lumină relațiile între mediu și moduri și niveluri de viață. O dată cu prezentarea în mod obiectiv a deosebirilor care există mai ales în materie de sisteme politice, economice și sociale, ea trebuie să insiste asupra valorilor, aspirațiilor și nevoilor comune existenței și conștiinței diferitelor popoare.

3. Educația trebuie să arate că progresul cunoștințelor umane rezultă din contribuțiile diferitelor popoare din lume și că toate culturile naționale au fost îmbogățite prin aporturile celorlalte culturi și continuă să fie astfel.

4. Educația trebuie să încurajeze respectul drepturilor omului și observarea lor în viața zilnică. Ea trebuie să scoată în relief principiul egalității oamenilor și al spiritului de dreptate care își găsește exprimarea în Declarația universală a drepturilor omului, subliniind că acest principiu implică un respect egal pentru toate ființele umane, fără deosebire de rasă, de culoare, de sex, de limbă, de origine națională sau socială, de avere, de naștere sau de orice altă situație.

5. Educația trebuie să contribuie a da fiecărui elev și fiecărui student sensul demnității umane care se opune oricărei dominații a omului asupra semenilor săi. Ea trebuie să pună totul în acțiune pentru a trezi la tineri dorința de a înțelege problemele economice și sociale ale țării și epocii lor, și a le aduce o demonstrație obiectivă a efectelor dăunătoare ale colonialismului, ale neo-colonialismului, ale rasismului, ale apartheidului, ale sclavajului și ale tuturor formelor de agresiune.

6. Este necesar ca educația să sublinieze egalitatea dreptului tuturor națiunilor, mari și mici, de a-și reglementa propria lor existență și de a dezvolta pe deplin toate resursele lor culturale și materiale.

7. Educația trebuie să dezvolte sensul solidarității internaționale și al interdependenței tuturor națiunilor și tuturor oamenilor. Ea trebuie să pună în lumină necesitatea cooperării internaționale în tratarea problemelor mondiale, și să arate că toate națiunile, oricare ar fi deosebirea sistemelor lor politice și a modurilor lor de viață, au datoria de a colabora în acest scop și au interesul să o facă. În această privință, activitățile Națiunilor Unite și ale instituțiilor înrudite vor trebui să fie studiate în școli.

DISPOZIȚII OFICIALE ȘI ADMINISTRATIVE

8. Textele legislative sau alte documente cu caracter oficial care definesc scopurile generale ale educației trebuie să-i traseze ca unul dintre obiectivele sale la toate nivelurile dezvoltarea spiritului de pace, de înțelegere mutuală între popoare și de respect al drepturilor omului. Regulamentele oficiale, instrucțiunile și recomandările destinate profesorilor ar trebui să formuleze acest obiectiv în termeni specifici și amănunțit.

9. Programele generale și programele diferitelor discipline ar trebui să comporte dispoziții exprese privind educația pentru înțelegerea internațională, dispoziții adaptate

diferitelor cursuri și diferitelor grade, și care să prevadă că un timp suficient îi va fi consacrat. În acest scop, grupuri de specialiși, compuse în principal din profesori în funcție, ar putea fi constituite, acolo unde ele nu există încă, pentru a examina locul acordat studiilor care favorizează înțelegerea internațională în cadrul planurilor de studii la diferite grade și al programelor diferitelor materii de învățămînt. Organizațiile cadrelor didactice ar trebui să fie invitate să participe la această sarcină.

10. Examenele la diferite trepte de învățămînt ar trebui să comporte chestiuni referitoare la lucrările efectuate în cadrul educației pentru înțelegerea internațională.

11. Administratorii școlari și inspectorii în exercițiul funcțiilor lor ar trebui să vegheze ca planurile de studii, activitățile școlare și învățămîntul să contribuie la o mai bună înțelegere internațională precum și la respectul drepturilor omului.

STUDII ȘI ACTIVITĂȚI ÎN ȘCOLILE PRIMARE ȘI SECUNDARE

12. Cea mai mare parte dintre disciplinele care figurează de obicei în programa școlilor primare și secundare se pretează la educația pentru înțelegerea internațională. Este bine să se tragă folos din resursele oferite de fiecare dintre ele în mod adecvat, ținînd în mod corespunzător seama de vîrstă, de aptitudinile și de interesele elevilor. Experiența demonstrează că ideile de bază pot fi asimilate la orice vîrstă, de-a lungul școlarității, primare și secundare, și de către elevii cu aptitudini foarte diferite numai ca aceste idei să fie adaptate vîrstei lor și prezentate în mod adecvat. Școala trebuie să creeze o atmosferă care să favorizeze la toți membrii colectivității școlare dodîndirea calităților de dreptate, de imparțialitate, de toleranță și de respect față de oamenii de toate felurile și de toate condițiile.

13. Educația pentru înțelegerea internațională ar trebui să fie concepută și dată ca o parte integrantă a studiilor școlare, fiecare disciplină contribuind efectiv, prin mijloacele adecvate, la ansamblul unui program coordonat și continuu desfășurîndu-se de la an la an.

14. Este necesar ca programele generale și programele fiecărei discipline să fie concepute în mod destul de suplu spre a permite legături strînse între diferite discipline. La unele materii de bază, ca limba maternă, literatura națională, matematicile, științele și limbile vii, spiritul de înțelegere internațională poate fi dezvoltat folosind toate prilejurile favorabile fără ca să existe pentru aceasta în programe rubrică deosebit de favorabil educației pentru înțelegerea internațională; și altele ca morala, instrucția civică și artele, inclusiv muzica, dansul și jocurile, ar trebui să dea loc, înlăuntrul chiar al programelor, unor studii și activități în raport direct cu înțelegerea internațională.

15. Problemele internaționale trebuie să fie tratate după cazurile în speță, în cadrul diferitelor materii de învățămînt sau în cursuri separate. Fiecare instituție de învățămînt trebuie să posede o documentație adecvată privind problemele internaționale.

Literatură și limbi

16. Literatura ar trebui să fie predată în așa fel ca să deschidă perspective asupra naturii umane, idealurile și aspirațiile comune întregii umanități, suferințele și luptele sale, asupra caracteristicilor diferitelor culturi naționale ca și asupra aportului lor specific la cultura mondială. Învățămîntul literaturii mondiale în instituțiile de-al doilea grad ar trebui să fie încurajat.

17. Învățămîntul limbilor vii ar trebui să urmărească a da acces deplin la culturile și la modurile de viață ale altor țări, și de a le favoriza înțelegerea.

Matematici și științe

18. În predarea matematicilor, ar trebui să se pună în lumină contribuția diferitelor culturi la dezvoltarea acestei științe. Unele aplicații ale matematicilor, ca statistica și interpretarea datelor, ar trebui să contribuie la studiul problemelor de interes internațional, așa cum sînt creșterea demografică, producția agricolă și industrială și cheltuielile în materie de înarmări și în materie de educație.

19. În cursurile de introducere generală în știință, este bine să se predea istoria dezvoltării cunoștințelor științifice și a contribuțiilor aduse de diferitele țări și diferitele culturi. Ar trebui de asemenea să se dea atenție consecințelor sociale ale aplicațiilor tehnologice ale științei și problemelor ca și avantajelor care rezultă pentru ansamblul omenirii din progresele rapide ale științei și tehnologiei moderne.

Biologie

20. a) În predarea biologiei, studiul transmiterii și repartiției caracteristicilor umane, ca și al raporturilor între factorii ereditari și culturali, trebuie să fie condus în așa fel ca să înlăture orice temei de prejudecăți care se bazează pe deosebirile de rasă, de culoare, de naționalitate sau de cultură. În această privință ar fi bine să se folosească concluziile formulate în declarația redactată de către Comitetul internațional de experți cu privire la rasă și prejudecățile rasiale organizat de UNESCO în 1967.

b) În măsura în care biologia se apropie de ecologie, ar trebui să fie luată, în corelație cu geografia, drept bază de studiu al modurilor de viață în diferitele regiuni ale lumii. În biologie sau în igienă, este bine să se dea atenție problemelor mondiale ale sănătății ca și cooperării internaționale în lupta contra maladiilor.

Istoria și geografia

21. Predarea istoriei ar trebui să permită o mai bună înțelegere a istoriei naționale dacă aceasta ar fi legată de istoria civilizațiilor, dacă s-ar acorda o atenție sporită aspectelor sociale, economice, culturale și științifice ale evoluției omului, acordîndu-se în schimb mai puțină importanță aspectelor pur militare ale istoriei. Istoria națională ca și cea a celorlalte națiuni trebuie să fie prezentate cît de obiectiv posibil, ținînd seama de diferențele de opinii și interpretări, inspirîndu-se din concluziile recente ale cercetării istorice. O atenție deosebită trebuie acordată istoriei luptelor pentru drepturile omului, inclusiv luptelor pentru eliberare națională și dreptate socială, dezvoltării instituțiilor de cooperare internațională menite să promoveze bunăstarea omenirii, precum și femeilor și bărbaților iluștri din diferite țări ale căror opere și lucrări au folosit întregii omeniri.

22. Predarea geografiei trebuie să-l facă pe copil să gîndească la întreaga lume și la locuitorii săi, să înțeleagă relațiile între om și mediu, să-și facă o idee justă despre problemele care trebuie rezolvate pentru ca resursele disponibile din lume să contribuie la îmbunătățirea condițiilor de viață ale omenirii. Prin aceasta geografia ar trebui să-l facă să înțeleagă necesitatea solidarității și cooperării între toate popoarele lumii.

23. Orele de geografie și istorie trebuie concepute în așa fel încît să asigure un echilibru just între locul acordat geografiei și istoriei naționale și cel rezervat celorlalte țări.

Educația civică și morală

24. Educația civică, al cărei scop este să facă cunoscut instituțiile naționale și să determine loialitatea față de ele, ar trebui de asemenea să tindă spre familiarizarea elevilor cu rolul jucat de instituțiile internaționale pentru promovarea bunăstării omenirii, insuflîndu-le simțul răspunderilor ce le revin în vederea asigurării eficacității viitoare a acestor instituții.

Este important să fie prezentate instituțiile și activitățile din sistemul Națiunilor în mod obiectiv și într-un spirit constructiv. Trebuie acordată atenția necesară dificultăților pe care le întîmpină Națiunile Unite și instituțiile înrudite în activitatea lor.

25. În cadrul predării religiei sau a educației morale, în filozofie, trebuie ca educația în spiritul înțelegerii internaționale să fie directă și explicită, făcînd apel la bazele etice ale solidarității umane. Ea trebuie să dezvolte simțul răspunderii morale și sociale față de ceilalți, dorința de a acționa pentru binele comun, precum și voința de pace.

Artă, muzică, dans și jocuri

26. În domeniul artei, muzicii, dansului și jocurilor, trebuie îmbogățite prieperile de execuție și judecata estetică prin recurgerea la teme împrumutate tuturor țărilor lumii. Aceste materii ar trebui tratate atît din punctul de vedere al valorii afective cît și din cel al valorii intelectuale.

Material și auxiliare ale învățămîntului

27. În educația în spiritul înțelegerii internaționale, trebuie utilizată o gamă cît mai complexă de materiale, inclusiv filmele, radiodifuziunea și televiziunea școlară, precum și celelalte auxiliare audio-vizuale. Noua tehnologie educativă poate sluji cu folos cauza înțelegerii internaționale. Ea dă noi dimensiuni învățămîntului în general și ar trebui să folosească la fel pentru difuzarea informațiilor despre celelalte popoare și schimbarea atitudinii față de ele. Programele televizate ar trebui să facă cunoscută și acceptată realitatea diferitelor culturi și moduri de viață. Comunicațiile spațiale vor înlesni din ce în ce mai mult emisiunile de acest fel.

28. Materialul de învățămînt folosit trebuie să fie examinat cu regularitate din punct de vedere al contribuției pe care o aduce la înțelegerea internațională și respectarea drepturilor omului. Revizuind sau elaborînd acest material, mai ales manualele de istorie și geografie trebuie vegheat în permanență ca ele să prezinte o imagine echilibrată, obiectivă, precisă și actuală despre celelalte popoare și țări cu sisteme economice și politice diferite, precum și despre problemele internaționale. Confruntarea diverselor manuale, în special pentru istorie și geografie — folosite deja în mai multe țări — poate contribui într-o largă măsură la înlăturarea erorilor, neînțelegerilor și uneori chiar a divergențelor de opinii existente între două popoare. În acest scop, ar trebui constituite comitete mixte formate din reprezentanți ai două sau mai multe țări.

29. Este de dorit ca diferitele țări, în colaborare cu instituțiile și serviciile științifice și pedagogice naționale, să elaboreze, unii pentru ceilalți, documente privind propria lor istorie și geografie. O colaborare internațională ar fi utilă în acest sens. Ar trebui, de asemenea, încurajată, pe plan regional și internațional, publicarea unor cataloage de cărți, filme și alte materiale didactice recomandate, mai ales pentru istorie și geografie, care să apară periodic.

30. Trebuie încurajată producția de material special conceput pentru educația în spiritul înțelegerii internaționale, inclusiv ghiduri și cărți destinate dascălilor.

Autoritățile școlare răspunzătoare trebuie să prevadă publicarea într-o formă permițînd utilizarea în instituțiile de pregătire a cadrelor didactice, unor documente elaborate de Națiunile Unite, UNESCO și alte instituții internaționale, enunțînd principiile aprobate despre drepturile omului și cooperarea internațională.

Metode de învățămînt. Activități școlare și extrașcolare

31. În educația în spiritul înțelegerii internaționale, trebuie să se recurgă, pe cît posibil, la metodele active care fac apel la inițiativa individuală, la spiritul creator, la îndemînarea, aptitudinile și inteligența elevilor.

Aceste metode cuprind: participarea activă la campanii de întrajutorare internațională, discuții libere, dezbateri, studii critice despre articole din ziare, filme și documentări televizate, rapoarte și studii individuale sau colective, pregătirea de albume, de cărți, de jurnale de perete și de expoziții, schimburi de corespondență și documente diverse cu școli din străinătate, programe de reuniuni, excursii, concerte, reuniuni după modelul adunărilor Națiunilor Unite, studii despre viața în colectiv, tabere internaționale ca și activități de tineret.

32. Este necesar să se reorganizeze, dacă este cazul, unele activități, atît în cadrul programelor școlare cît și în afara acestor programe, în vederea completării și întăririi educației în spiritul înțelegerii internaționale în ansamblul învățămîntului. Amplitudinea acestor activități trebuie să fie destul de mare și destul de variată pentru a oferi tuturor elevilor ocazii de a-și exercita și dezvolta aptitudinile lor deosebite precum și interesul lor. Este de dorit ca printre aceste activități să figureze organizarea de cluburi sau de asociații, așa cum sînt cluburile UNESCO, cluburile Națiunilor Unite și cluburile de relații internaționale care au drept obiectiv principal promovarea înțelegerii internaționale, ca și sărbătorirea comemorărilor personalităților care au adus o contribuție eminentă la dezvoltarea științifică și culturală a omenirii și zile care comemorează evenimente de importanță internațională, astfel ca Ziua Națiunilor Unite și aceea a drepturilor omului. Cluburile ar trebui să organizeze activități interșcolare și să se constituie în asociații naționale și regionale. Este bine să se încurajeze inițiativele pe care le-ar lua elevii și studenții, ca și organizațiile lor, pentru a întreprinde noi activități. Premiile acordate celor mai buni elevi, ar putea, de fiecare dată cînd aceasta va fi posibil, să ia forma unor înlesniri de călătorie pentru a le permite să viziteze alte țări.

33. Practicarea sportului trebuie să fie folosită ca mijloc de a elimina tendințele agresive în competiții sănătoase și pentru a dezvolta încrederea în sine, simțul onoarei și spiritul de sinceritate. Este bine să se evite ca, în competițiile internaționale, naționalismul excesiv să cedeze locul respectului datorat sportivilor din alte țări.

34. Acțiunea școlii trebuie să fie susținută și întărită de familie și colectivitate. Este bine deci să nu se neglijeze nici o ocazie pentru a asigura colaborarea părinților elevilor , a organizațiilor extrașcolare de copii și de tineret și a colectivității în ansamblul său la asemenea activități, atît școlare cît și extrașcolare, tinzînd să favorizeze înțelegerea internațională.

Pregătirea cadrelor didactice

35. Pentru dezvoltarea înțelegerii internaționale, personalitatea și atitudinea cadrului didactic au o importanță hotărîtoare și pot într-o largă măsură să determine succesul unei educații orientate în acest sens. Este bine să se țină seama de aceasta în formarea cadrelor didactice.

36. Este bine ca, cadrele didactice să fie pregătite într-un mod cît mai complet posibil, dintr-un triplu punct de vedere moral, psihologic și profesional, să joace în mod eficace rolul lor în educația în spiritul înțelegerii internaționale. Ar fi bine să se studieze metodele proprii pentru orientarea cursurilor de formare a cadrelor didactice și învățămîntul în general în funcție de obiectivele înțelegerii internaționale. Formarea de dascăli trebuie îndeosebi să ducă la reducerea la minimum a incidentelor propriilor prejudecăți și să dezvolte calități de spirit și de comportament care vor mări eficacitatea lor în rolul de educatori în spiritul înțelegerii internaționale. Formarea trebuie, în plus, să tindă să trezească interesul studenților pentru acest aspect al educației, să-i convingă de importanța ei, să le inspire sentimentul că ei sînt în stare să predea în acest spirit. Este necesar un efort de imaginație pentru a elabora noi formule în vederea pregătirii și perfecționării profesorilor. Este necesar să se încurajeze instituțiile care au sarcina pregătirii cadrelor didactice cu participarea profesorilor și studenților, să se conceapă proiecte și programe de educație în spiritul înțelegerii internaționale care să se adapteze unor împrejurări deosebite.

37. Este de dorit ca programele de pregătire a cadrelor didactice să furnizeze în acest domeniu, în același timp, baza necesară de cunoștințe și formarea profesională necesară, în ceea ce privește concepțiile, metodele și tehnica de aplicare pentru ca educarea în spiritul înțelegerii internaționale să acționeze în mod eficace asupra elevilor.

38. Metodele, programele și toate auxiliarele învățămîntului care se folosesc la cursurile de formare ar trebui să fie utilizate de către elevi-profesori la cursul de stagii practice pe care îl efectuează.

39. Este necesar să se tragă foloase din toate ocaziile pentru a se profita din activitățile stagiilor de studii și a cursurilor de perfecționare organizate pentru profesorii în exercițiul funcțiunii, în funcție de obiectivele educației în spiritul înțelegerii internaționale. Este necesar, de asemenea, să se organizeze cu regularitate, pentru profesorii în exercițiul funcțiunii, stagii și cursuri speciale cu privire la educația în spiritul înțelegerii internaționale.

Cercetări și activități experimentale

40. Este necesar să se efectueze cercetări cu scopul de a determina rolul pe care educația în spiritul înțelegerii internaționale îl poate juca în formarea și modificarea atitudinilor, ca și eficacitatea relativă a diferitelor concepții, a diferitelor metode și a diferitelor tipuri de material folosite pentru educarea în spiritul înțelegerii internaționale. Ar fi bine să se inspire din rezultatele acestor cercetări cu ocazia elaborării sau revizuirii programelor școlare, a programelor diferitelor discipline și a materialului de învățămînt, ca și pentru formarea și perfecționarea cadrelor didactice. Cadrele didactice și organizațiile lor trebuie să fie asociate la aceste cercetări. Ar fi bine să se încurajeze cooperarea internațională în materie de cercetare cu privire la înțelegerea internațională.

41. Trebuie să se încurajeze și să se ajute realizarea programelor experimentale și a proiectelor pilot de educație în spiritul înțelegerii internaționale, așa cum au întreprins școlile primare sau secundare, sau instituții de formare a cadrelor didactice care participă la sistemul școlilor asociate de UNESCO. Este bine, de asemenea, să se

ia măsuri potrivite pentru a încuraja în instituțiile școlare, adoptarea și aplicarea generalizată a concepțiilor, metodelor și materialului puse la punct și încercate în cadrul acestor experiențe.

42. Este de dorit ca să fie continuate cercetări și studii de antropologie și de alte științe sociale, în vederea eliminării miturilor rasiale care formează un obstacol în calea înțelegerii internaționale.

Relații și schimburi internaționale

43. Este bine ca autoritățile competente în materie de educație să stimuleze și să faciliteze, pe plan internațional, schimbul și difuzarea informării și documentării relative la educarea în spiritul înțelegerii internaționale.

44. Aceste autorități trebuie să susțină și să încurajeze participarea la programe și proiecte bilaterale, multilaterale și internaționale care duc la dezvoltarea și la îmbunătățirea educării în spiritul înțelegerii internaționale.

45. Schimburile internaționale de profesori, de studenți și de elevi ca și schimburile de administratori școlari și de inspectori, trebuie să fie încurajate și ajutate. De asemenea, ar trebui făcute eforturi pentru a extinde considerabil ocaziile de călătorii în străinătate oferite elevilor-profesori și profesorilor în exercițiul funcțiunii, pentru ca ei să poată lua contact cu elevii din alte țări, să viziteze instituții școlare și să se familiarizeze cu alte popoare și alte culturi. Autoritățile competente ar trebui să facă, de asemenea, un efort special pentru a înlesni schimburile organizate de mișcări de tineret. Este bine să se favorizeze toate contactele școlare și extrașcolare între elevi și studenți de diferite națiuni și culturi.

46. Participarea la sarcini de interes general alături de bărbați și femei din alte țări constituie una dintre formele cele mai eficace de educație în spiritul înțelegerii internaționale. Este bine să se încurajeze și să se dea ajutorul în cea mai mare măsură posibilă călătoriilor în străinătate ale cadrelor didactice și ale tinerilor pentru a participa acolo la activități benevole pentru dezvoltarea economică, socială, culturală și educativă. Ei pot, în felul acesta, să joace un rol activ în lupta contra analfabetismului, foametei și bolilor de care suferă o mare parte din populația globului și care constituie o amenințare pentru pace.

47. Contactele și schimburile internaționale între școli ca cele prin intermediul sistemului școlilor asociate, care aplică un program de educație în spiritul înțelegerii internaționale, merită să fie încurajate și ajutate.

48. Autoritățile școlare ar putea să încurajeze în spiritul Jocurilor Olimpice, organizarea de competiții internaționale pentru elevi și studenți, la discipline ca matematica, fizica, chimia și literatura mondială. Ar fi bine, de asemenea, să se organizeze întîlniri de atletism între școli din două sau mai multe țări, sau cu caracter larg internațional.

Aplicarea prezentei recomandări

49. Este necesar ca prezenta recomandare să facă obiectul unei largi difuzări din partea Ministerului Instrucțiunii Publice și a autorităților școlare. Centrele de documentare pedagogică, asociațiile internaționale și naționale de profesori și părinți, și presa pedagogică, atît oficială cît și particulară, ar trebui să joace un rol mare în difuzarea acestei recomandări pe lîngă serviciile interesate, a personalului administrativ și didactic și din universități ca și pentru marele public. Este necesar ca Ministerele Instrucțiunii Publice să asigure concursul organizațiilor cadrelor didactice, atît pentru difuzarea prezentei recomandări, cît și pentru participarea la punerea sa în practică.

50. UNESCO și celelalte organizații internaționale competente sînt invitate să înlesnească, cu colaborarea ministerelor din țările interesate, analizarea prezentei recomandări la nivel național sau regional, în vederea aplicării sale conform cu caracteristicile fiecărei regiuni.

51. Ministerele Instrucțiunii Publice și celelalte autorități competente sînt invitate să examineze chiar de acum prezenta recomandare în raport cu situația de drept și de fapt ca și cu condițiile etnice și culturale existente în țările lor respective, în vederea aplicării dispozițiilor, acolo unde ele nu sînt încă în vigoare și să le adapteze, în măsura necesară, la diferitele situații naționale. În afară de aceasta, ministerele sînt invitate, în cadrul noilor măsuri prevăzute în acest domeniu, să prevadă evaluarea continuă a acțiunii întreprinse.

52. Ar fi bine să se apeleze la asistența tehnică și financiară a organizațiilor internaționale în favoarea țărilor în care aplicarea prezentei recomandări necesită o revizuire a materialului didactic și reorientarea programelor și pregătirii cadrelor didactice.

53. Avînd în vedere urgența problemei tratate în prezenta recomandare, UNESCO și Biroul internațional pentru educație sînt invitate să adreseze Ministerelor Instrucției Publice, înainte de sfîrșitul anului 1970, un chestionar, cerîndu-le să consemneze măsurile luate în vederea aplicării dispozițiunilor prezentei recomandări în țările respective.

RECOMANDAREA Nr. 65

adresată Ministerelor Instrucțiunii Publice

cu privire la

STUDIEREA MEDIULUI ÎN CADRUL ȘCOLII

Conferința internațională de instrucție publică, convocată la Geneva de UNESCO și Biroul internațional pentru educație, întrunită în ziua de 1 iulie 1968 în cea de-a treizeci și una sesiune, adoptă la 10 iulie 1968 următoarea recomandare :

Conferința,

Considerînd că, copiii și adolescenții cresc și se dezvoltă într-o arie geografică determinată, într-o anumită epocă istorică, în cadrul unor colectivități cu caracteristici proprii, socotind că acești factori influențează în mod necesar asupra pregătirii, educației și comportării lor sociale,

Socotind, pe de altă parte, că în momentul de față, multitudinea și amploarea mijloacelor de informare, precum și frecvența călătoriilor și schimburilor, extind mediul dincolo de anturajul școlarului și că această stare de fapt suscită noi interese, deschid spiritului perspective necunoscute generațiilor trecute,

Considerînd că unul din scopurile esențiale ale educației este de a promova metodele științifice prin observații și experiențe, că spiritul de analiză constituie caracteristica culturii epocii noastre, că o atitudine activă a inteligenței favorizează înțelegerea realităților lumii actuale,

Considerînd că studierea mediului trebuie să inspire respectul și dragostea pentru natură, pentru bogățiile și frumusețile sale, pentru tradițiile folclorice regionale, pentru monumentele istorice și orice moștenire a trecutului,

Considerînd că studierea mediului are o importanță sporită în eforturile de a adapta învățămîntul la cerințele societății și interesele elevilor,

Analizînd dificultățile apărute la toate nivelurile în studierea mediului legat de cerințele care stau în fața cadrelor didactice în domeniul documentării, competenței și inițiativei,

Dată fiind importanța cercetărilor și activităților privind științele legate de mediul înconjurător, precum și ecologia, prevăzute în proiectul programului și bugetului UNESCO pentru anii 1969—1970 și în special inițierea unui proiect intitulat „Omul și mediul",

Constatînd că din pricina accidentelor naturale, a diferitelor forme de asuprire care contravin Chartei Națiunilor Unite și Declarației drepturilor omului, precum și din alte motive, există încă copii care nu pot profita de avantajele educației,

Ținînd seama de legătura existentă între obiectivele propuse de prezenta recomandare și cele cuprinse în recomandările adoptate de precedentele Conferințe internaționale pentru instrucție publică, mai ales Recomandarea nr. 18 privind predarea geografiei în școlile secundare, adoptată în 1939. Recomandarea nr. 26 privind predarea geografiei și înțelegerea internațională, adoptată în 1949, Recomandarea nr. 27

privind inițierea copiilor de școală primară în științele naturii, adoptată în 1949, Recomandarea nr. 35 privind predarea științelor naturii în școlile secundare, adoptată în 1952 și Recomandarea nr. 63 privind educația sanitară în școlile primare, adoptată în 1967,

Supune Ministerelor Instrucțiunii Publice din diferitele țări următoarea recomandare :

Concepția și scopul studierii mediului

1. Prin mediu trebuie înțeles tot cea ce este exterior ființei omenești, mediul înconjurător mai mult sau mai puțin apropiat, totalitatea acțiunilor și influențelor exercitate asupra ei, la care reacționează (acțiuni și influențe ale naturii, climei, vieții în zona urbană sau rurală, ambianței familiale și școlare, morale și sociale, împrejurărilor și evenimentelor) și a căror cunoaștere este înlesnită de diferitele mijloace de informare de care dispune.

2. Mediul cuprinde, de asemenea, moștenirea trecutului : obiceiurile și tradițiile ; literatura și istoria ; dreptul ; descoperirile științei și aplicațiile lor ; operele materiale și intelectuale ale înaintașilor noștri care au îmbogățit patrimoniul omenirii prin transmiterea bunurilor culturale. Patrimoniul religios și etic al unui popor sau al unei țări constituie un element important al mediului.

3. Astăzi, mediul nu se mai limitează la experiențele personale și la viața zilnică. Varietatea, multitudinea și rapiditatea diferitelor mijloace de comunicare l-au extins la dimensiunile lumii și universului.

4. Conceptul de mediu se referă, de asemenea, la țelurile societății a cărei evoluție omul se străduiește să o dirijeze.

5. Cunoașterea mediului apare astfel ca un studiu important, necesar și complex. Dincolo de dobîndirea de cunoștințe, ea apare ca unul din elementele esențiale ale pregătirii generale și educării în spiritul înțelegerii internaționale.

6. Studierea mediului nu se poate limita la o disciplină particulară sau la un ansamblu de practici didactice. Ea constituie mai degrabă o metodă de apropiere permanentă menită să pregătească tinerii în vederea adaptării la condițiile de viață care îi așteaptă, îndemnîndu-i să acționeze pentru îmbunătățirea lor. În consecință, scopul modern al studierii mediului trebuie să fie înțelegerea acestuia în diferitele sale părți componente, prin asimilarea activă și progresivă a cunoștințelor și ideilor legate de el, în funcție de capacitățile intelectuale și de interesele elevilor la diferite vîrste, precum și prin folosirea metodelor și mijloacelor adecvate.

7. Pe planul învățămîntului, studierea mediului asigură :

a) o bază concretă în diferitele etape ale asimilării cunoștințelor ;

b) o pregătire științifică inițială prin familiarizarea elevilor cu o observare obiectivă, cu un mod de gîndire analitică, cu metodele de cercetare, cu reflexia și judecata ;

c) o participare activă la asimilarea primelor cunoștințe, apoi în cadrul disciplinelor de specialitate care vor fi predate în timpul școlarității ;

d) o mai bună cunoaștere a modului de trai al omului, precum și a interacțiunii om-mediu fizic.

8. Datorită creșterii populației în lume și industrializării mereu crescînde, studierea mediului trebuie să sădească și să intensifice dragostea pentru natură, dorința de a participa la ocrotirea resurselor sale, la sporirea lor prin muncă, la o folosire mai judicioasă a acestora, în așa fel încît să răspundă mai bine necesităților și să contribuie la îmbunătățirea condițiilor de viață.

9. Pe planul educativ, studierea mediului contribuie la :

a) sădirea respectului și dragostei pentru natură ;

b) întărirea legăturii între munca manuală și cea intelectuală ;

c) pregătirea tineretului pentru răspunderile viitoare ce-i vor reveni printr-o mai bună înțelegere a condițiilor și posibilităților de viață într-o lume în rapidă evoluție ;

d) apropierea mediului școlar de cel familial și social în scopul stabilirii unei mai bune colaborări și în avantaj reciproc ;

e) integrarea armonioasă a copilului — atît a celui normal cît și a celui handicapat — în mediul imediat înconjurător, a adolescentului în mediul natural și economic mai larg ;

f) îmbunătățirea spiritului clasei prin stabilirea unor legături mai strînse între dascăl și elevi, bazate pe cooperare și solidaritate ;

g) orientarea evoluției viitoare a copilului prin descoperirea gusturilor și aptitudinilor manifestate în cursul unor variate activități ;

h) mai buna înțelegere de către tineret a idealului de solidaritate internațională și de înțelegere a gravelor probleme ale lumii actuale, precum și contribuția lor la adoptarea unei poziții de către indivizi și colectivități în fața răspunderii ce le revine față de aceste probleme.

10. Este necesar ca studierea mediului :

a) să acorde o atenție deosebită problemelor mediului urban pentru a asigura ocrotirea locuitorilor împotriva primejdiilor care îi amenință, exemplu : poluarea aerului și apei ;

b) să dea copiilor din zona rurală conștiința posibilităților și dificultăților vieții de țară, precum și a necesității ca fiecare locuitor să contribuie activ la îmbunătățirea condițiilor lor de viață.

Programe, metode și mijloace didactice

11. La baza stabilirii programelor trebuie să se afle o bună cunoaștere a mediului și a raportului om-mediu. Acestea ar trebui să fie elaborate ținînd seama de necesitatea de a înlesni o trecere firească de la atitudini tradiționale la cele cerute de știință și tehnologie, rămînînd totuși adaptate la condițiile specifice ale diferitelor colectivități.

12. Studierea și cunoașterea mediului ar trebui să fie abordate prin metode active care să folosească la maximum capacitățile elevilor și dascălului, precum și condițiile de exerciții în cadrul programei de învățămînt a clasei respective. Ele ar trebui să permită activități comune mai multor discipline pentru a permite asimilarea unor cunoștințe generale.

13. Exercițiile colective sau individuale libere sau dirijate, de observare, stîrnesc curiozitatea intelectuală și spiritul de cercetare, determinînd dorința și voința de cunoaștere și înțelegere.

14. Desenul și muzica, pictura și jocurile, „colțul viu" al clasei sînt mijloace menite să suscite interesul pentru o mai bună cunoaștere a mediului.

15. Studierea cartierului sau satului, vizitele comentate în muzee, clădiri publice, ferme agricole, uzine etc., vor fi facilitate în măsura posibilităților.

16. Ar fi cazul să se rezerve suficient timp plimbărilor și excursiilor educative, prevăzîndu-se chiar pentru elevii de diferite vîrste o ședere în alt mediu natural și social : clase speciale de iarnă, la mare și la munte, tabere de școlari grupînd copii și adolescenți din diferite regiuni sau țări în care se poate efectua un studiu direct și sistematic al mediului.

17. Corespondența, schimbul de cărți, documente, ziare școlare, produse locale cu elevi din alte regiuni sau țări trebuie să fie încurajate ca o contribuție la cunoașterea unui mediu diferit și la dezvoltarea înțelegerii internaționale.

18. În general, activitățile extrascolare care pot duce la studierea și cunoașterea mediului trebuie să fie folosite în acest sens de cadrele didactice care le conduc.

19. Auxiliarele audio-vizuale, inclusiv emisiunile de radio și televiziune, sînt deosebit de folositoare pentru a completa studiul mediului apropiat sau îndepărtat. Ar fi de dorit ca niște credite suficiente să permită de a le dezvolta și a le face mai larg accesibile școlilor.

20. Producția de manuale și de cărți de lectură consacrate mediului, susceptibile de a intensifica interesul pentru cunoșterea acestuia, ar trebui să fie încurajată.

21. Independent de resursele locale pe care profesorul poate să le găsească și de mijloacele pe care el poate să le creeze din proprie inițiativă, este indispensabil ca materialul, documentația ca și instrumentele necesare să fie puse la dispoziția elevilor și a profesorilor pentru informarea lor, observațiile lor și experiențele lor. Autoritățile regionale și centrale, în colaborare cu asociațiile de cadre didactice, ar trebui să favorizeze crearea de centre de documentare pedagogică, de centre de studii pe teren și distribuirea de material didactic în stare să răspundă nevoilor

22. Ar fi de dorit ca să se dezvolte cooperativele școlare, cluburile de elevi (cluburi UNESCO) și ca raporturi mai strînse să se stabilească între școlile și mișcările de tineret, experiențele lor și activitățile lor contribuind să dezvolte la elevi spiritul civic și comunitar, în sensul său cel mai larg, formarea morală și cunoașterea naturii.

În această privință, este bine să se încurajeze tinerii ca să participe la unele programe de serviciu social, de experiențe practice de muncă și de dezvoltare în comunitate, precum și la inițiative luate pentru a înfrumuseța mediul.

Personal didactic

23. Valoarea și eficacitatea studiului și cunoașterii mediului depind, în primul rînd, de capacitatea cadrelor didactice, de informațiile lor, de interesul pe care-l poartă acestui învățămînt și pregătirii lui. În cursul studiilor lor profesionale, ele trebuie să fie informate despre obiectivele care le sînt propuse și inițiate în metodele active pe care studiul mediului le cere.

24. O astfel de pregătire ar trebui să cuprindă pentru toate cadrele didactice cunoașterea rudimentelor ecologiei și metodologia învățămîntului mediului la diferite discipline. Profesorii ar trebui să fie informați, de asemenea, despre problemele psihologice și sociologice care pot să se pună elevilor lor la un mediu care se transformă rapid.

25. Autoritățile școlare ar trebui să ia toate măsurile pentru a asigura perfecționarea cadrelor didactice : organizare de cursuri, de conferințe, de zile de lucrări practice, centre de informație ; înlesniri de acces la biblioteci, la muzee, la expoziții etc. Călătorii sau stagii de studii în alte regiuni din țară sau din străinătate, cu ajutorul unor alocații sau eventual al unor schimburi, permit specializarea în diferite domenii ale cunoașterii mediului.

Aplicația prezentei recomandări

26. Este bine ca textul prezentei recomandări să facă obiectul unei largi difuzări din partea Ministerelor de Instrucție Publică și a autorităților școlare de pe lîngă centrele de formare, de documentare pedagogică și de material didactic, a federațiilor naționale și internaționale ale învățămîntului, a asociațiilor de profesori și de părinți ai elevilor etc. Presa pedagogică, atît cea oficială cît și cea particulară, ar trebui să joace un mare rol în difuzarea acestei recomandări pe lîngă serviciile interesate ale personalului administrativ și didactic ca și în marele public.

27. UNESCO și celelalte organizații internaționale competente sînt invitate să înlesnească, cu colaborarea ministerelor din țările interesate, examinarea prezentei recomandări la scară națională sau regională în vederea aplicării sale conform caracteristicilor fiecărei regiuni.

28. Ar fi bine ca Ministerele Instrucțiunii Publice și celelalte autorități competente să examineze de pe acum prezenta recomandare în raport cu starea de drept și de fapt și cu condițiile etnice și culturale care există în țările lor respective, spre a se putea da dovadă de imaginație creatoare în punerea în acțiune a diverselor sale dispoziții, acolo unde ele nu sînt încă aplicate, și spre a le adapta în măsura necesară diverselor situații.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Educatori,

Învăţători,

Profesori!

Abonați-vă din timp la

REVISTA DE PEDAGOGIE

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43417

I. P. „GRAFICA NOUĂ" II, BUC. — c. 15264

Lei 5

REVISTA DE PEDAGOGIE